



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Etude des incidences d'un accompagnement formation
à médiation corporelle
sur le renouvellement personnel et professionnel d'une
enseignante-directrice d'une école de musique**

Margarita de Vivero Zuber

Porto, 2015



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Etude des incidences d'un accompagnement formation
à médiation corporelle
sur le renouvellement personnel et professionnel d'une
enseignante-directrice d'une école de musique**

Directeur : Prof. Dr. Marc Humpich

Margarita de Vivero Zuber

Porto, 2015

ABSTRACT

Cette recherche porte sur le processus de renouvellement personnel et professionnel d'une enseignante et directrice d'une école de musique (Ecole Musique en mouvement), à la faveur de l'accompagnement formation à médiation corporelle que j'ai mis en place, afin de répondre à sa demande de formation. L'étude s'inscrit dans le domaine de l'éducation et de la formation continue des adultes ; l'accompagnement formation s'enracine dans le paradigme du Sensible. Dans le champ théorique, après avoir éclairé le carrefour entre des processus de changement et les actions d'accompagnement formation qui tentent de les favoriser, j'ai présenté la Psychopédagogie Perceptive et développé la spécificité de cette démarche d'accompagnement formatif à médiation corporelle. La posture épistémologique déployée est celle d'un praticien chercheur qui opte pour une démarche heuristique d'analyse qualitative. C'est à partir d'une méthodologie de recueil croisé (journal de bord de la participante à la recherche et entretiens face à face), que j'ai effectué une analyse catégorielle d'inspiration phénoménologique, suivie d'une analyse herméneutique des données, afin de comprendre les incidences de notre pratique sur la sphère de la vie personnelle et de la vie professionnelle de l'enseignante et directrice, dans les champs de sa perception, de sa cognition et de ses actions.

Resumo

Esta pesquisa centra-se no processo de renovação pessoal e profissional de uma professora e diretora de uma escola de música (Escola Música em movimento), resultante da formação acompanhamento com mediação corporal que implementei de forma a responder ao seu pedido de formação. O estudo inscreve-se no campo da educação e da formação contínua para adultos; a formação acompanhamento enraíza-se no paradigma do Sensível. No campo teórico, após ter clarificado a relação entre os processos de mudança e as ações de formação acompanhamento que tentam promovê-los, apresentei a Psicopedagogia Perceptiva e desenvolvi a especificidade desta abordagem de formação acompanhamento com mediação corporal. A postura epistemológica desenvolvida é a de um profissional investigador que opta por uma abordagem heurística de análise qualitativa. Foi a partir de uma metodologia de recolha de dados cruzada (diário de bordo da participante na investigação e entrevistas), que fiz uma análise por categorias de inspiração fenomenológica, seguida de uma análise hermenêutica dos dados de forma a perceber o impacto da nossa prática nas esferas da vida pessoal e profissional da professora e diretora nos campos da sua percepção, cognição e das suas ações.

*J'ai mis tout mon cœur dans cette recherche,
à la mémoire d'Augustin.*

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord le Sensible, qui vous a mis dans mon chemin, prédécesseurs connus et inconnus.

Toute ma reconnaissance à Marc, pour son accompagnement formateur et confiant, qui a su me faire découvrir que c'est le Sensible qui dévoile le cheminement de la recherche.

Mon sentiment de gratitude à Danis Bois, et je suis certaine qu'Isabelle en conviendra, qui partage si généreusement ses découvertes et travaux sans cesse renouvelés.

A Isabelle, sujet et compagne de recherche à plusieurs titres, pour sa confiance et son implication exemplaire qui nous dévoile des dimensions insoupçonnées de la médiation du Sensible.

A Pierre, mon compagnon de Vie, qui a fait preuve encore une fois de son don aimant pour me soutenir, m'accompagner et prendre soin de moi. Son écoute et nos échanges ont fait mûrir ma réflexion dans les moments de doute.

A mes trois fils, Joachim, Raphaël et Diego, pour leur aide précieuse, généreuse et tangible à travers leurs relectures, conseils linguistiques, techniques et appuis multiples dans l'achèvement de ce mémoire.

Mes remerciements les plus sincères à Marie Joblin pour sa disponibilité et l'affection dont elle a fait preuve à mon égard lors de la dernière relecture minutieuse et efficace.

Je salue toute la lignée de passeurs, qui ont cheminé à mes côtés, depuis le premier jusqu'au dernier. Je remercie tout particulièrement mes premiers formateurs : Antoine de la Garanderie (+) et Britt Mari Barth qui ont su me transmettre leur passion pour la recherche pédagogique.

Je rends hommage à mes accompagnateurs formateurs pour leur généreuse médiation. Dans l'ordre d'apparition : Didier Austry, Eve Berger, Hélène Bourhis.

A mes collègues co-chercheurs, mes collègues de promo SPP10 et mes collègues praticiens pour leurs nombreux points d'appui.

A Eva et Hugo mes petits enfants, à Nadia et Vincent, à mes frères et sœurs de sang et de cœur, à tous mes amis proches, j'espère que vous saurez pardonner mon manque de disponibilité, surtout ces derniers mois. Nous pourrions maintenant disposer de temps pour danser, chanter, rire et pleurer ensemble !

TABLE DES MATIERES

ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIERES	6
INTRODUCTION GENERALE	11
RECIT DU TERRAIN DE LA RECHERCHE	15
PARTIE I : PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE	22
CHAPITRE I MISE EN PLACE DE LA RECHERCHE	22
1. Pertinences personnelles	22
2. Pertinence professionnelle et sociale	25
3. Pertinence institutionnelle	28
4. Pertinence scientifique.....	29
5. Problème de recherche	30
6. Question et objectifs de recherche.....	31
6.1 Objectif général	32
CHAPITRE II CADRE THEORIQUE	32
1. CONCEPT D'INCIDENCES	33
1.1 L'étude d'incidences dans la pratique.....	34
1.2 Approche systémique de l'analyse de l'objet de recherche	34
2. ACCOMPAGNEMENT FORMATION ET RENOUVELLEMENT : REGARDS CROISES.....	35
2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	36
2.2 En quoi consiste le processus de changement ?	37
2.3 Le travail de lien dans le processus de changement.....	38
2.4 Ce qui motive le changement	38
2.5 Les enjeux du changement chez les enseignants.....	39
2.6 Prise en compte des changements personnels et professionnels.....	40
2.7 Résistances aux changements	40
2.8 Accompagner le processus de changement.....	41
3. EMERGENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION	41
3.1 La notion d'accompagnement.....	41
3.2 Origine de la pratique d'accompagnement d'adultes	42
3.3 Les visées complémentaires de l'Accompagnement formation.....	42
3.4 . Des rôles qui s'entrecroisent et s'articulent.....	43
3.5 La formation des enseignants.....	43

4. LA MEDIATION	45
4.1 Médiation cognitive et construction du sens	45
4.2 Le Triangle Pédagogique.....	46
4.3 Racine sémantique de la médiation	47
4.4 Racines théoriques communes de la médiation et de la métacognition	47
4.5 La place de la perception et l'accès à la connaissance	49
4.6 Les fonctions du médiateur	51
4.7 Les taches du médiateur	52
4.8 Mode de relation entre le médiateur et les apprenants	55
4.9 La prise en compte du corps dans les approches éducatives	55
4.10 Savoirs d'expérience et médiation en accompagnement formation	57
4.11 La prise en compte du corps en accompagnement formation.....	60
5. LA MEDIATION DU CORPS SENSIBLE	61
5.1 Racines du paradigme du Sensible	61
5.2 Fondements De La Psychopédagogie Perceptive.....	63
5.3 La notion d'immanence dans le processus d'apprentissage	65
5.4 Les principes de renouvellement à l'œuvre.....	66
5.5 Le Somato-psychopédagogue- Médiateur Du Sensible.....	67
5.6 Les fonctions spécifiques du somato-psychopédagogue	69
5.7 Renouvellement du sujet au contact du sensible	73
5.8 Avant d'aller plus loin	76
CHAPITRE III CADRE PRATIQUE	77
1. L'ENTRELACEMENT DE LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION	77
1.1 Mise en place de la méthodologie de recherche au sein de l'accompagnement formation personnalisé d'Isabelle.....	78
1.2 Protocoles et outils mis en œuvre pour l'AF d'Isabelle	80
PARTIE II : CHAMP EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	86
CHAPITRE I POSTURE EPISTEMOLOGIQUE.....	86
1. CHOIX DE LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE.....	86
1.1 Recherche qualitative d'inspiration phénoménologique.....	87
1.2 Posture de praticien chercheur impliqué.....	87
1.3 L'implication du praticien chercheur du Sensible	88
CHAPITRE II METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	89
1. PARTICIPANTE À LA RECHERCHE	89
2. LA COLLECTE DES DONNEES.....	90
2.1 Le journal de bord d'isabelle.....	91
2.2 Les entretiens à médiation corporelle	92
CHAPITRE III METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	95

1. METHODOLOGIE DE L'ANTICIPATION/EMERGENCE	95
1.1 Objectifs opérationnels de la recherche.....	96
2. DEMARCHE D'ANALYSE D'INSPIRATION PHENOMENOLOGIQUE ET HERMENEUTIQUE	97
2.1 Analyse descriptive d'inspiration phénoménologique	97
2.2 Analyse interprétative d'inspiration herméneutique	97
3. L'ANALYSE TELLE QU'ELLE S'EST DEROULEE	98
3.1 La classification des données : une approche catégorielle.....	98
3.2 Interprétation des données	101
PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	103
CHAPITRE I ANALYSES PHENOMENOLOGIQUES.....	103
1. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE	103
1.1 Renouvellement personnel et apprentissage par contraste.....	103
1.2 Renouvellement professionnel en lien avec le Sensible.....	108
1.3 Rapport a l'expérience formatrice du Sensible	115
1.4 Validation par Isabelle de la dynamique de l'accompagnement formation	120
2. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE L'ENTRETIEN DU 22 MAI 2013	121
2.1 Renouvellement personnel en lien avec le sensible.....	122
2.2 Renouvellement professionnel en lien avec le Sensible.....	126
2.3 Rapport a l'expérience formatrice du Sensible	129
2.4 Validation par Isabelle de la dynamique d'accompagnement formation	129
3. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE L'ENTRETIEN DU 31 JUILLET 2013 (BILAN)	130
3.1 Renouvellement personnel en lien avec le Sensible	130
3.2 Renouvellement professionnel en lien avec le Sensible.....	131
3.3 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible	136
3.4 Validation par Isabelle de la de la dynamique de l'accompagnement formation.....	136
CHAPITRE II ANALYSE HERMENEUTIQUE RECUEIL PAR RECUEIL.....	137
1. ANALYSE HERMENEUTIQUE DU JOURNAL D'ISABELLE	137
1.1 Apprentissage par contraste et modifiabilité perceptivo cognitive.....	138
1.2 Renouvellement de sa vie personnelle au contact du sensible	142
1.3 Sentiment d'existence et nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle	143
1.4 Nouvelle manière d'être et d'agir avec les autres	144
1.5 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible	145
1.6 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modification comportementale dans sa vie professionnelle	149
1.7 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible	158
1.8 Validation des apports de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation	161
2. ANALYSE HERMENEUTIQUE INTERVIEW ISABELLE DU 22 MAI 2013.....	164
2.1 Renouvellement de sa vie personnelle au contact du sensible	164
2.2 Sentiment d'existence et nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle	165

2.3 Nouvelle manière d'être et d'agir avec les autres	166
2.4 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible	169
2.5 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modification comportemental dans sa vie professionnelle.....	170
2.6 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible	174
2.7 Validation de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation	175
3. ANALYSE HERMENEUTIQUE INTERVIEW ISABELLE DU 31 JUILLET (BILAN).....	176
3.1 Nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle au contact avec le sensible.....	176
3.2 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible	177
3.3 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modifications comportementales dans sa vie professionnelle	177
3.4 Validation des apports de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation.....	184
CHAPITRE III SYNTHÈSE HERMENEUTIQUE ET THEORISATION	185
MODALITES D'ACCES AU SENSIBLE	186
3. RENOUVELLEMENT PERSONNEL EN LIEN AVEC LA MODIFIABILITE PERCEPTIVO-COGNITIVE	188
3.1 Nouvelle dynamique identitaire personnelle	188
4. RENOUVELLEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC LA MODIFIABILITE PERCEPTIVO-COGNITIVE ET COMPORTEMENTALE	189
4.1 Incidences de la dynamique identitaire sur son projet personnel	189
4.2 Nouvelle dynamique identitaire sociale.....	190
4.3 Nouvelle manière de se situer	191
4.4 Nouvelle dynamique identitaire professionnelle.....	192
5. RAPPORT A L'EXPERIENCE FORMATRICE DU SENSIBLE ET NOUVELLES STRATEGIES DEPLOYEES AU CONTACT DU SENSIBLE	196
6. VALIDATION DES APPORTS DE L'AF COMME DEMARCHE FAVORISANT L'AUTONOMISATION	197
CONCLUSION.....	198
1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	198
1.1 Un renouvellement identitaire incarné	198
1.2 L'inscription du projet éducatif dans une temporalité vivante et incarnée	199
2. VALIDATION DES APPORTS DE L'AF COMME DEMARCHE FAVORISANT L'AUTONOMISATION	199
3. BILAN DES Objectifs de l'Accompagnement formation	200
3.1 Les limites de l'accompagnement formation	200
4. POINTS FORTS DE LA RECHERCHE.....	201
5. LIMITES DE LA RECHERCHE	202
6. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	202
6.1 Une formation des enseignants à la dynamique identitaire émergente.....	202

6.2 Accompagnement formation des enseignants de l'Ecole Musique en mouvement	203
BIBLIOGRAPHIE	204
ANNEXES.....	210
1. ANNEXE 1 – EDUCATION MUSICALE WILLEMS	210
2. ANNEXE 2 – POINTS COMMUNS ENTRE LES DEUX PEDAGOGIES : D. BOIS et E. WILLEMS.....	210
3. ANNEXE 3 – FICHE DE SEQUENCES PROJET N° 1	211
4. ANNEXE 3 – TABLEAU INSPIRE DES TRAVAUX D'A. DE LA GARANDERIE (1980).....	213
5. ANNEXE 5 - MODELE COGNITIF d'après B.-M. BARTH.....	214
6. ANNEXE 6 - TABLEAU - INSTRUMENTS INTERNES DE LA PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE	215
7. ANNEXE 7 – RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 28 AVRIL 2013	217
8. ANNEXE 8 - POINT DE DEPART DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION.....	221
9. ANNEXE 9 – DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT SEANCE PAR SEANCE.....	223
10. ANNEXE 10 – RETRANSCRIPTION DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE.....	230
11. ANNEXE 11 – CONSIGNES POUR L'ECRIURE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE.....	240
12. ANNEXE 12 – GUIDE D'ENTRETIEN AF ISABELLE	241
13. ANNEXE 13 – RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 22 MAI 2013	244
14. ANNEXE 14 - RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 31 JUILLET 2013 - BILAN FINAL – POINT D'ARRIVEE.....	262
15. ANNEXE 15 – CODIFICATION JOURNAL DE BORD D'ISABELLE	282
16. ANNEXE 16 – GRILLE CATEGORIELLE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE.....	283

INTRODUCTION GENERALE

Le thème de cette recherche autour du renouvellement personnel et professionnel d'une enseignante et directrice d'une école de musique, concerne le domaine de la formation tout au long de la vie. Cette étude s'inscrit également dans le prolongement de l'un des axes de recherche du CERAP (laboratoire affilié à l'Université Fernando Pessoa au Portugal) : la validation des pratiques d'accompagnement formation à médiation corporelle du Sensible, par l'étude et l'analyse de la relation au corps comme lieu de production de connaissances et sa place dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

Notre recherche autour d'Isabelle Anargyros, enseignante et directrice de l'école Musique en mouvement, se situe dans un cadre plus vaste d'innovation du projet pédagogique de l'école, basé sur l'éducation musicale Willems pour lequel : *«la source de vie des éléments musicaux se trouve non pas dans la connaissance des enseignements scolaires mais dans l'être humain, dans sa multiple nature motrice, sensorielle, affective et mentale. C'est à dire l'être humain dans sa globalité en harmonie avec l'univers.»* (1971). Ma question de recherche a émergé lors du processus d'accompagnement formation qui impliquait autant Isabelle, instigatrice du renouvellement, que les autres acteurs de l'école. Cependant, j'ai choisi de cibler cette étude uniquement sur les incidences de l'accompagnement formation sur le renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle, car l'ensemble aurait été trop ambitieux pour un mémoire de Mestrado et pour mes compétences actuelles de chercheur en devenir.

Ce mémoire retrace mon implication personnelle et professionnelle dans le domaine de l'éducation et de l'accompagnement formation qui, ayant démarré pour moi il y a quelques dizaines d'années, se poursuit aujourd'hui sous la forme d'une recherche universitaire. Je vise par ce mémoire à mieux comprendre la dynamique de renouvellement qui s'opère chez le sujet à travers sa matière corporelle, en lien avec son psychisme, grâce à la médiation du corps Sensible : *«Le terme «sensible» désigne pour nous en premier lieu une certaine caractéristique du fonctionnement corporel qui lui permet, via le Mouvement Interne qui anime sa matière, se faire la chambre d'écho de toute expérience du sujet.»* (E. Berger, D. Bois, 2007). Cette approche expérientielle associe le toucher, le mouvement, l'écriture et la parole, pour guider la mise en sens de la connaissance par et dans l'action. L'objectif principal de l'Action Formation vise l'autonomisation progressive du sujet pour entrer en

contact avec ses potentialités, mobiliser ses ressources personnelles et professionnelles et renforcer sa capacité d'adaptabilité et d'action en accord avec son être profond. Dans ce cadre et dans la posture de chercheur impliqué, je m'appuie sur les principes et la méthodologie du paradigme du Sensible envisagé dans ses dimensions de formation de soi, d'accompagnement du changement personnel et professionnel, ainsi que sur la méthodologie de recherche. A travers l'analyse et la théorisation qui émergera des données, je souhaite, à la faveur d'un accompagnement-formation, éclairer ce processus de changement.

Aujourd'hui, bien que les formateurs s'efforcent de répondre aux besoins d'accompagnement, de plus en plus croissants, cette activité *«s'inscrit dans une forme renouvelée de l'activité formative, sans pour autant se transformer en une véritable activité professionnelle.»* (Roquet, 2009). Tel que le montre l'étude menée par Robo (2001), cette notion d'accompagnement apparaît dans des textes officiels et dans des publications relatives aux Sciences de l'Education ; cependant, la formation des enseignants du secondaire se centre tout particulièrement sur le développement des compétences professionnelles qui sont censées les préparer aux besoins du métier, sans nécessairement répondre aux besoins 'du corps (de l') enseignant', en processus de changement : *«L'accompagnement des enseignants, en particulier débutants, par l'équipe de circonscription (inspecteur et conseillers pédagogiques) constitue une richesse du premier degré, qui manque cruellement dans le second degré.»* (J. Ferrier, 1995, cité par P. Robo, 2001).

La psychopédagogie perceptive révèle aussi une approche existentielle de la formation, dans sa dimension individuelle, sociale, professionnelle. Son approche systémique tient compte du rôle de l'enseignant en tant que médiateur de l'apprentissage. Apprentissage au sens où l'entendait Pindare : *«Deviens ce que tu es en apprenant» (genoi oios essi mathon)*. Et pourquoi ne pas s'autoriser à nommer la dimension spirituelle, dans le sens accordé par Le Bouëdec : *«Le spirituel ne se ramène ni au psychologique, ni au religieux. Le spirituel, (...) est la quête du sens de la vie et des repères pour le chemin de l'existence.»* Le spirituel, c'est également pour lui *«une posture éthique.»* (G. Le Bouëdec, 2007, p. 180).

Le lecteur pourra maintenant s'engager dans la lecture de ce mémoire, structuré en trois parties.

La première partie, divisée en trois chapitres, représente le mouvement de problématisation de la recherche :

- Le premier chapitre situe le contexte de notre étude à travers un récit du terrain de la recherche. La problématisation est développée à travers les pertinences personnelles, professionnelles et sociales, institutionnelles et scientifiques, et donne forme à la question et aux objectifs de recherche.
- Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et, dans le prolongement de ma question de recherche, j'ai choisi de procéder en 5 étapes : 1. Une élucidation de la notion d'incidence, en tant qu'outil permettant de faire une analyse systémique des données recueillies. 2. Un aperçu des théories sur le renouvellement 3. Une entrée dans l'émergence de l'accompagnement formation 4. Un développement sur le paradigme de la médiation et de la métacognition 5. Un exposé des particularités de la psychopédagogie perceptive en tant que modalité holistique d'accompagnement formateur et de son approche à médiation corporelle dans le paradigme du Sensible.
- Le troisième chapitre décrit le cadre pratique de cette recherche à travers les stratégies et outils psychopédagogiques qui ont servi à la mise en place, au suivi et au bilan de l'AF.

La deuxième partie est constituée de deux chapitres et concerne le cadre épistémologique et méthodologique de la recherche :

- Le premier chapitre présente la posture épistémologique. Les outils du Sensible sous-tendent ma posture de praticien-chercheur impliqué. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative d'inspiration phénoménologique.
- Le deuxième chapitre, consacré à la méthodologie de la recherche, présente d'abord la participante de la recherche puis le mode de collecte des données ; j'ai opté pour une triangulation, à savoir un croisement entre des entretiens à médiation corporelle et le journal d'Isabelle, écrit sur le mode sensoriel. Je présente les conditions de recueil des données, ainsi que ma posture éthique lors des entretiens.
- Le troisième chapitre décrit la méthode d'analyse que j'ai suivie, qui s'appuie sur une démarche compréhensive d'inspiration phénoménologique. J'ai opté pour une approche catégorielle qui a été précédée d'une codification des données, suivie d'une grille classificatoire de chaque recueil. Ce travail préparatoire m'a permis de faire une analyse phénoménologique suivie d'une phase interprétative de chaque recueil et j'ai fait le choix de finaliser l'analyse par une synthèse herméneutique.

La troisième partie, structurée en trois chapitres, est consacrée à l'analyse proprement dite et à l'interprétation des données :

- Le premier chapitre présente l'analyse phénoménologique de chaque recueil : du journal et des deux entretiens choisis.
- Le deuxième chapitre expose l'analyse interprétative de chaque recueil, sous la forme d'une analyse herméneutique.
- Le troisième chapitre ouvre sur une synthèse herméneutique, à partir d'une mise en relation des catégories précédentes, ce qui donne lieu à une production des connaissances.

Dans la conclusion, je fais le lien entre les objectifs de la recherche et les résultats exposés dans la synthèse, ainsi qu'un retour sur les objectifs de l'accompagnement formation et son bilan. Je présente les limites de l'AF et celles de la recherche et termine sur les points forts qui ouvrent sur des perspectives immédiates et à long terme.

RECIT DU TERRAIN DE LA RECHERCHE

- **Situation initiale : présentation du personnage principal, qui, où, que veut-il ?**

Isabelle, professeur de piano et de musique, a fondé l'école «Musique en Mouvement» dont elle est la directrice, en 1990, avec le projet de *«maintenir une réflexion pédagogique en mouvement.»*. Elle a obtenu le diplôme Willems et a longuement approfondi cette méthode d'éducation musicale. Willems, le fondateur d'une éducation de la personne à travers la musique, a créé une progression pédagogique d'une cohérence continue, depuis le premier cours d'initiation musicale jusqu'au solfège avancé et à la pratique instrumentale (Willems, 1987). La méthode Willems est reconnue par les musiciens professionnels comme la plus complète : elle développe l'oreille musicale, le sens du rythme, le chant, le mouvement corporel. Pour Willems, la musique a un rôle de liaison sociale et sert parfois de moyen de communication. Elle tire parti de la situation de petits groupes pour cultiver les richesses et les exigences de la rencontre avec l'autre (écoute, expression de chacun, communication).

Willems accorde également une grande importance à la créativité et à l'imaginaire. La musique est également riche d'évocations et de souvenirs. Le mythe du musicien virtuose vient se greffer au statut de l'individu musicien, lui-même sacralisé par rapport aux autres hommes. Cependant, selon Willems, la musique devait être «démocratisée» car il croyait au développement de la sensorialité auditive chez tout le monde : *«(...) Des élèves par une oreille musicale peu subtile, peuvent faire cependant de notables progrès dans leur travail auditif, tandis que d'autres, dotés d'une oreille remarquable, ne font qu'un travail médiocre. L'oreille fine donne de grandes possibilités, mais l'intérêt que l'on porte à la musique, la sensibilité affective et l'intelligence permettent seuls d'en tirer profit.»* (Willems, 1971, p. 34). Pour Willems, devenir musicien implique un processus d'apprentissage assez long, comparable à celui d'une langue maternelle. Selon lui, afin que la perception des vibrations sonores (la matière première de l'art musical) puisse aboutir chez les élèves à la conscience organisée d'un langage musical, il est nécessaire que l'enseignant connaisse ce qu'il appelait le *"fonctionnement"* : la manière dont s'articulent les facultés sollicitées pour l'apprentissage musical.¹ Le lecteur pourra constater également certains points communs entre les principes pédagogiques de la Psychopédagogie perceptive (PPP) et l'éducation musicale Willems.²

¹ Voir annexe n° 1

² Voir annexe n° 2

Les professeurs d'éducation musicale à Musique en Mouvement pratiquent une pédagogie active fondée sur cette approche. Les professeurs d'instrument n'ont pas le diplôme Willems, cependant ils pratiquent d'autres approches d'enseignement fondées principalement sur leur propre pratique instrumentale. L'école compte aujourd'hui plus de 150 élèves, âgés de 3 à 80 ans.

L'Ecole est affiliée à la Fédération Internationale Willems. Fondée en 1968 par Jacques Chapuis, l'Association Internationale des Professeurs d'Education musicale, méthode Edgar Willems, a évolué au fil des décennies jusqu'à devenir la Fédération Internationale Willems. Son but est de favoriser le développement et le rayonnement au plan international de l'œuvre du Professeur Edgar Willems, par l'accompagnement, sur les plans artistique, pédagogique et administratif, des projets qui lui sont soumis.

- **Élément déclencheur et personnages secondaires : rencontres, circonstances, événements qui modifient la situation initiale**

Je connais Isabelle Anargyros depuis de nombreuses années. J'ai suivi des stages de chant au sein de son école et j'ai intégré le cours de solfège et de chant pour adultes, depuis quatre ans. Au cours de l'un de nos échanges sur nos pratiques pédagogiques respectives, Isabelle a découvert que j'avais complété mon parcours de formatrice en psychopédagogie par l'étude de la psychopédagogie perceptive. Ces échanges ont renforcé son besoin de mieux connaître la psychopédagogie, afin d'aider les élèves dans leur processus d'apprentissage et de développer leurs potentialités humaines et sensorielles.

Au mois de juin de 2012, elle a débuté la découverte de la psychopédagogie perceptive. Je lui ai fait une séance de relation d'aide manuelle, l'un des outils de la pédagogie perceptive, et cette séance l'a incitée à se documenter davantage sur les approches pédagogiques qui tiennent compte de la perception et du processus de l'apprentissage de l'élève. Elle a lu «*Le moi renouvelé*» (Bois, 2008) et plus tard le «*Bilan de Formation pour l'obtention du diplôme de somato-psychopédagogue*» (Zuber, 2012) dans lequel je présente ma pratique pédagogique, en tant qu'enseignante d'Espagnol adaptant les outils de la PPP dans mes classes. Je lui ai aussi conseillé de lire «*L'Apprentissage de l'Abstraction*» (Britt-Mari Barth, 1987)³ et «*Le dialogue pédagogique avec l'élève*» (de la Garanderie, 1984)⁴.

³ Partant de l'expérience du terrain, la réflexion sur les processus enseigner/apprendre est à l'origine de sa recherche. Ses travaux, depuis vingt-cinq ans, l'ont conduite à élaborer une approche pédagogique qui est connue sous le nom de "la construction de concepts".

⁴ A. de la Garanderie a mis au point une méthode pédagogique permettant l'accompagnement de l'introspection cognitive, par la conscientisation des « gestes » et des évocations mentales de l'apprenant.

- **Le personnage a un problème : que se passe-t-il, que lui arrive-t-il, de quoi a-t-il besoin ? Quel est l'objectif visé ? Que fait-il pour résoudre le problème ?**

Au mois de novembre 2012, elle m'a demandé d'intervenir dans son école en tant que formatrice en psychopédagogie. Elle pensait que le développement des potentialités perceptives à travers la «gestuelle sensorielle» (un autre outil de la PPP) pouvait répondre aux problèmes qu'elle avait identifiés :

- Ceux concernant les élèves, qui arrivent après une journée de classe, parfois fatigués ou tendus et manquent souvent de concentration, quel que puisse être l'intérêt que la plupart porte à l'étude de la musique ;
- Ceux concernant les enseignants, pour leur apporter des outils pédagogiques, ainsi qu'un cadre de réflexion et de partage.

Nous avons d'abord cherché à problématiser cette situation d'ensemble . Les outils de la PPP m'ont beaucoup aidée pour accompagner ce processus et de façon éthique. Cette posture d'accompagnement, dans laquelle je me suis placée, est très bien exposée par Florence Saint Luc : *«Tous deux se mettent en position de problématiser la situation professionnelle, l'un en posant le regard sur soi et sur les situations professionnelles vécues, l'autre en posant un regard d'accueil sur le vécu du formé et en recherchant le sens à donner à toute une série d'indices de ce vécu à la lumière des repères déjà construits.»* (Saint Luc, <https://saintlucflorence.wordpress.com>). Nous avons donc cerné les différents besoins et formulé les questions de base comme suit :

- De quelle façon les outils de la psychopédagogie perceptive pourraient-ils aider les élèves et professeurs à créer des conditions optimales de perception, d'attention, de mémorisation, de compréhension dans l'apprentissage de la musique et de développement des potentialités perceptives ?
- Comment impliquer progressivement les autres professeurs à poursuivre une réflexion pédagogique centrée sur l'approche sensorielle et constituer une équipe de recherche avec les enseignants volontaires ?

- **Approche systémique de l'accompagnement formation : PROJET 1**

Nous étions convenues que j'accompagnerai d'abord Isabelle et ses élèves, pour ne pas imposer la formation aux autres enseignants, ce tant que nous n'aurions pas mis en place un dispositif d'intervention approprié. Celui-ci devrait permettre d'impliquer tous les acteurs dans une réflexion commune sur leurs approches pédagogiques et la finalité éducative de l'Ecole.

La première action, que nous appellerons projet 1, eut lieu dans le cadre de la préparation du concert annuel qui concernait les élèves de 7 à 13 ans. Isabelle a remarqué que, dans l'ensemble, les enfants étaient très impliqués dans la préparation du concert et se réjouissaient d'y participer. Cependant ils étaient parfois agités et pour l'avoir déjà constaté, ils étaient de plus en plus angoissés quand approchait la date du concert. Par ailleurs, au niveau musical, ils avaient parfois tendance à se laisser entraîner par les autres voix, quand ils chantaient en polyphonie.

Le jour du concert, 130 enfants devaient chanter ensemble autour d'une histoire dans laquelle viendraient s'entrelacer les différentes chansons. Les chansons furent choisies en fonction du niveau des enfants. Il y a deux niveaux en fonction de l'âge, les petits qui ont entre 3 et 6 ans et les grands qui ont entre 7 et 13 ans. Chaque niveau est divisé en plusieurs cours hebdomadaires.

Nous avons donc commencé par interviewer les élèves pour faire émerger leurs problèmes et construire le projet de préparer le concert du 24 mars 2012, en tenant compte des difficultés exposées. Isabelle et moi-même avons commencé par analyser le types de difficultés des enfants. Au niveau de l'apprentissage, nous leurs avons proposé un plan de travail hebdomadaire pour préparer le concert.

Lors de ce projet, mon accompagnement consistait à aider Isabelle à poser un regard réflexif sur sa pratique pédagogique, ensuite à lui proposer des outils à médiation corporelle pour, qu'ensemble, nous puissions les adapter à la didactique musicale et tenter ainsi de remédier à certains des problèmes exposés. Cette approche expérimentale nous mettait dans une posture de recherche commune. Nous avons établi un contrat et à partir de l'évaluation diagnostique, nous avons poursuivi notre processus de recherche pédagogique :

- Objectif général : Préparer les élèves au concert du 24 mars 2013 pour qu'ils atteignent les objectifs pédagogiques dans les meilleures conditions.
- Objectifs opérationnels : Se détendre et préparer le corps pour chanter ; Mémoriser les chants ; Entendre et percevoir les autres tout en chantant sa propre mélodie avec justesse ; Gérer le trac et chanter en public. Le lecteur trouvera en annexe⁵ une synthèse des objectifs et de la mise en place des séquences du projet 1.

⁵ Voir annexe n° 3

• **Dénouement : quels sont les effets de ces actions ? Que devient le personnage principal ? Qu'est-ce qui a changé ? Quels sont les objectifs atteints ou pas ?**

Suite au concert et à la fin du projet 1, Isabelle a fait un bilan oral avec ses élèves et ensuite j'ai fait un entretien à médiation corporelle à Isabelle, pour recueillir son témoignage concernant les incidences de l'accompagnement formation sur elle-même, les élèves et le résultat du concert. L'objectif de cet entretien était de comprendre les effets du renouvellement pédagogique d'Isabelle, ainsi que les impacts de la pratique des outils de la PPP sur ses élèves.

- Emergence de nouveaux besoins du système éducatif

Des effets, certains en partie prévus et certains inconnus, se sont produits lors du concert au cours duquel les enseignants ont constaté les changements intervenus chez les élèves d'Isabelle, et chez certains de leurs propres élèves qui faisaient partie de la chorale conduite par d'Isabelle.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 1, ci-après, portant sur l'analyse de l'entretien d'Isabelle, dans lequel elle fait le bilan du concert, de nouvelles et distinctes problématiques sont apparues. L'une concernait l'implication des enseignants et leur demande de formation et l'autre directement le besoin d'Isabelle de se renouveler.

Tableau 1 - Analyse de l'entretien d'Isabelle du bilan du concert

Difficultés rencontrés par Isabelle lors de l'apprentissage et prises de conscience de son agir professionnel lors de l'AF	Voies de passage et nouvelles attitudes qui émergent dans sa vie professionnelle	Nouvelles problématiques rencontrées par Isabelle
Lors de l'expérience, je n'ai pas rencontré vraiment des obstacles, mais j'ai senti que c'était très exigeant pour moi de trouver cette authenticité à chaque fois que je faisais l'échauffement avec les élèves.	Le fait de vivre cette expérience m'a permis de prendre un peu plus de distance pendant les cours.	Le fait de faire les exercices de gestuelle sensorielle ensemble, pour préparer les cours, m'a permis de voir que si on veut les transmettre, il faut les sentir soi-même.
Dans un sens, c'était très fatigant, surtout pendant les répétitions de concert, car il avait beaucoup de pression.	Lors de la répétition et la présentation sur scène, je me suis sentie plus détendue, et plus confiante.	Cela demande une simultanéité d'attention entre le fait de les faire, d'être conscient des effets et en même temps de pouvoir donner les indications à partir de ce qui émerge de l'expérience.
La pratique de la gestuelle lors des échauffements me demandait une énorme attention et concentration.		Il me semble qu'il y a un chemin à faire pour que cela (la relation au Sensible) devienne plus continue, que ce ne soit pas seulement en début du cours et qu'ensuite j'oublie tout.
...dans l'éducation musicale Willems. Il y a des propositions d'application corporelle et autres, mais on ne parle pas d'où est l'attention, dans quel état arrivent les élèves pour se livrer à ce genre d'activités.	Je me suis sentie tout à fait accompagnée, car nous avons fait beaucoup de séances de travail.	Mais, je sens que cela me demande un effort de synthèse, pas intellectuel, mais plutôt entre cet aspect sensoriel et mes compétences musicales, mes compétences de pédagogie musicale. Cela demande une intégration. J'y crois complètement, mais comment faire pour d'être dans la perception de cette sensorialité et au même temps chanter, donner des consignes, la page numéro tant, etc. et les guider ?

- **Nouvelles problématiques en tant qu'enseignante et directrice : PROJET 2**

Suite à ce bilan Isabelle a senti que cette première action avait impacté son système de références (valeurs, savoir-faire, posture d'enseignante et Directrice). En tant qu'enseignante, il lui était devenu très clair qu'elle voulait poursuivre ce travail de recherche pédagogique pour intégrer les différents outils de la psychopédagogie perceptive, approchés dans sa propre pratique personnelle et sa pratique professionnelle : *«Il me semble qu'il y a un chemin à faire pour que cela (la relation au Sensible) devienne plus continu, que ce ne soit pas seulement en début du cours et qu'ensuite j'oublie tout. Il y a quelque chose à chercher dans la continuité dans ma propre expérience et du coup qu'il y ait un écho sur les élèves. Comment faire pour que ce ne soit pas seulement en début du cours et qu'ensuite j'oublie tout ?»* (Témoignage d'Isabelle, extrait de l'interview concernant le bilan du concert, 1^{er} avril 2013).

Par ailleurs, en tant qu'enseignante et directrice, ce besoin de partage avec les enseignants a été renforcé : *«J'ai envie de pouvoir échanger avec eux, surtout au niveau des répétitions (pour le concert) où les enseignants de musique étaient présents. Ils étaient assez admiratifs et je pense qu'ils se demandent comment est-ce que cette qualité a eu lieu. J'ai un désir très fort de communiquer avec eux sur cette dimension pédagogique qu'on ne partage pas encore.»* (ibid.)

Finalement, suite aux remises en cause et aux questionnements inédits, Isabelle m'a fait part de son besoin d'être accompagnée dans ce processus de renouvellement. Ce mémoire fait part de la mise en place et de la mise en œuvre du PROJET 2, que nous appellerons désormais «AF» (Accompagnement Formation).

- **Demande de formation de la part des enseignants : PROJET 3**

Quant au projet 3, il est né suite à la manière dont le concert des élèves a été perçu par les enseignants. Le partage de cette expérience a incité les enseignants présents à ce concert à s'intéresser à la Psychopédagogie perceptive. Dans un premier temps, les échanges et les réunions pédagogiques avec Isabelle, en tant que Directrice, ont permis d'identifier les besoins et, ensuite, avec l'aide de l'accompagnatrice, de construire ensemble la problématique. Nous avons laissé apparaître la demande et comme le rappelle Frideberg, nous avons *«Laisse apparaître une prise d'initiative et de responsabilité pour enclencher les actions permettant de le réaliser [le projet].»* (E. Frideberg, 1993).

C'est dans ce contexte que nos besoins réciproques ont surgi : pour Isabelle, le besoin de questionner sa pratique en tant qu'enseignante et directrice de M en M⁶ et, pour moi, la nécessité de poser un regard plus rigoureux et scientifique sur ma pratique professionnelle.

Ce mémoire portera exclusivement sur l'étude du Projet 2 concernant les incidences de l'AF sur le renouvellement personnel et sur le renouvellement professionnel d'Isabelle en tant qu'enseignante et directrice.

⁶ Initiales utilisées pour nommer l'École Musique en mouvement.

PARTIE I : PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I MISE EN PLACE DE LA RECHERCHE

1. PERTINENCES PERSONNELLES

«Après tout, l'histoire d'une recherche est aussi l'histoire d'un chercheur «en chair et en os»... et il est difficile de démêler les composantes existentielles d'un chemin intellectuel.» Jean Pierre Gâté (1999).

Je me demande comment rendre compte, de façon différenciée, des jeux de tensions et questionnements personnels qui se sont tissés avec ma vie professionnelle et au sein desquels est né ce projet de recherche. C'est certainement grâce à mon parcours ou à ma ligne de vie, dont le projet secret m'a préparée à faire face aux paradoxes qui constituent aujourd'hui ma pratique d'accompagnatrice formatrice. A travers la présente étude d'un accompagnement formation, à médiation corporelle, dans un processus de renouvellement personnel et de renouvellement professionnel, j'espère pouvoir à mon tour éclairer d'autres professionnels que moi.

Je suis née au bord de l'Océan Pacifique. Troisième d'une fratrie de cinq enfants j'ai passé une partie de mon enfance et de mon adolescence à Lima, au cœur d'une culture paradoxale et complexe dans laquelle les danses et les musiques de la côte sont la fusion des cultures européennes, africaines et andines. Le quotidien est rythmé par des sons hétérogènes, étrangers les uns aux autres, qui ne s'accordent qu'à travers la musique, la danse et la gastronomie. Depuis très jeune, j'ai pratiqué la danse, l'acrobatie, la musique, la rythmique et la méditation. Ma première relation avec la France s'est faite à travers le mouvement : la danse moderne avec Trudy Kressel, danseuse et chorégraphe, et la rythmique dont les exercices s'inspiraient de la méthode Dalcroze⁷... Clin d'œil du destin, Dalcroze, contemporain de Willems, questionnait également les rapports entre musique et mouvement, notamment à travers les interactions «temps – espace – énergie». La démarche de Dalcroze est au cœur de nombreuses approches artistiques et thérapeutiques (psychomotricité, handicap). Autant que je m'en souvienne, j'ai toujours cherché à relier ces multiples influences en essayant de comprendre le lien ou le trait d'union qui les réunissaient.

⁷ La pédagogie Dalcroze ; méthode d'éducation musicale mettant en relation les liens naturels entre le mouvement corporel et le mouvement musical conduisant au développement des facultés artistiques de celui ou celle qui la pratique. Les trois matières principales sont : la Rythmique, le Solfège et l'Improvisation.

Désireuse d'aller vers la source de ces disciplines, ce n'est que quelques années plus tard que j'ai rencontré en France des personnes qui étudiaient le mouvement à travers la rythmique et la musique au moyen de danses dont les attitudes inhabituelles mettent en évidence notre structure instinctive, corporelle, affective, cognitive, ainsi que les liens qui questionnent notre place dans l'univers. Cette question du lien restera comme un fil conducteur tout le long de ma recherche personnelle : me connaître oui, tout en cherchant à me situer intérieurement, mais en lien avec les autres, ma place dans le monde, ma relation au plus grand que moi....

C'est aussi à travers la pratique du modelage et de l'improvisation théâtrale que j'ai été confortée dans le fait que l'étude et la connaissance de soi passaient essentiellement par l'expérience sensorielle, tel que l'indique Peter Brook : *«Sentir la liberté avec les différentes parties du corps où même les cellules commencent à partager un même objectif.»* Je sentais à quel point ces espaces privilégiés, également autour du sculpteur Max Fillon, favorisaient nos transformations individuelles et sociales et combien ils avaient fortement soutenu mon processus d'adaptation et la construction de ma nouvelle identité franco-péruvienne, à travers la confrontation intersubjective, artistique et réflexive.

Je poursuivais - parallèlement à mes études universitaires - ma propre recherche personnelle centrée sur la relation à mon corps, à travers le chant avec Jean Paul Baget, grand chef de chœur, qui cherchait des liens entre le corps, la voix, la danse, le théâtre, le clown et les arts martiaux. Sa pédagogie et son accompagnement concernaient autant l'apprentissage du chant que la rencontre avec la voix intérieure du sujet. Cette pratique pluridisciplinaire fut pour moi une inspiration dans ma tentative de transformer mes classes en une sorte d'atelier ou laboratoire dans lesquels le potentiel des élèves se développerait à travers l'expérience de la mise en scène, la découverte des arts et de la littérature Espagnole et Latino-Américaine. Ces expériences leur permirent de développer une sorte de sensibilité artistique et littéraire qui les mobilisait et les impliquait dans l'apprentissage.

L'art a toujours été pour moi le lieu d'expression d'une force de vie qui cherche à se révéler et, comme tel, un moyen de connaissance et de recherche personnelle.

Mon intérêt pour la psychopédagogie s'est éveillé lorsque, jeune mère je me questionnais sur les approches éducatives qui tenaient compte du développement global de l'être humain et des

approches qui permettaient une ouverture d'esprit et de cœur : *«Toute réponse univoque, celle que l'on dit "claire", reste fixée dans la tête, et il est extrêmement rare qu'elle pénètre jusqu'au cœur. Ce dont nous avons besoin, ce n'est pas de "savoir" la vérité, mais de l'apprendre.»* (Jung, 1963, p. 389). Lorsque j'ai découvert l'approche analytique, je n'ai pu qu'adhérer à la recherche d'individuation que Carl Jung définit comme le processus par lequel un être devient un individu psychologique, c'est à dire une unité autonome et indivisible, une totalité. (Jung, 1991, p. 457). Dans cette perspective et pour des motivations personnelles, j'ai commencé une thérapie analytique junguienne. Pendant plusieurs années ce travail personnel m'a beaucoup apporté dans mon processus de développement humain et personnel, cependant l'approche centrée sur l'analyse ne me suffisait pas. C'est justement à ce moment de mon questionnement que j'ai rencontré Suzanne Dedet⁸, Psychothérapeute de l'âme et du corps, qui m'a introduit à la thérapie psychosensorielle Vittoz (1863-1925), basée sur la rééducation de la réceptivité sensorielle. C'est vers cette relation du corps et de l'esprit que ma recherche personnelle et pédagogique se dirigeait, lorsque quelques années plus tard, j'ai rencontré la somato-psychopédagogie, dont le nom m'a paru s'adresser à ma quête de reliance.

Avant de devenir somato-psychopédagogue, j'ai d'abord découvert la Psychopédagogie perceptive en séance individuelle de relation d'aide manuelle et cette fois-ci la reliance s'est faite à travers ma propre matière, comme le dit E. Berger : *«Le corps sensible devient alors en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours.»* (E. Berger, 2006, p. 60). La psychopédagogie perceptive a été pour moi le pont qui a également relié mon questionnement psychologique et spirituel, mes aspirations personnelles et ma pratique professionnelle.

Aujourd'hui à travers cette recherche, j'aimerais mieux comprendre par quel processus ma pensée se relie et se déploie en relation avec le Sensible et de quelle manière cette pensée plus globalisante et panoramique pourrait m'aider à approcher la complexité pour me tenir dans ce trait d'union qui tente de relier deux concepts opposés. Ce que Morin décrit comme un

⁸ Suzanne Dedet (1977) "Relaxation psychosensorielle dans la psychothérapie Vittoz, Editions Epi.

processus pour *«Trouver le comment de l'inscription dans une boucle qui rend productive l'association des notions antagonistes devenues complémentaires.»* (E. Morin, 1977, p. 379)

Sur un plan personnel, ma double culture m'amène à faire des séjours en Amérique Latine où je participe à des programmes de coopération à travers la formation des enseignants, musiciens, psychologues et accompagnateurs formateurs à travers l'approche de la Psychopédagogie perceptive. Je pourrai à travers cette recherche continuer à travailler avec d'autres professionnels passionnés comme Isabelle, en France et dans le monde, et cheminer ensemble vers une meilleure compréhension des questions qui nous tiennent à cœur, tant sur le plan existentiel que sur nos pratiques éducatives..

Un autre aspect, non moins négligeable concerne ma passion pour la pratique du chant. Pour moi la démarche heuristique s'apparente à l'expérience de l'improvisation dans le sens où sa pratique est une source de créativité. Cependant cette improvisation doit s'articuler à l'intérieur d'un système structuré et cohérent, que je cherche aujourd'hui à mieux comprendre à travers cette recherche. Comment ne pas voir à travers le terrain de recherche qui s'offre à moi, une nouvelle articulation de ma vie personnelle et professionnelle : Accompagner un projet d'éducation musicale à travers le corps Sensible comme lieu de connaissance.

2. PERTINENCE PROFESSIONNELLE ET SOCIALE

«Le formateur d'adultes est un éducateur qui a questionné les images de l'instructeur, de l'enseignant et du formateur chez lui.» (Barbier, 2000).

A l'instar de ma vie personnelle, j'ai été confrontée à la complexité de mon identité professionnelle, tout au long de ma vie active. J'ai débuté ma vie professionnelle en tant que secrétaire bilingue et ensuite en tant que traductrice dans plusieurs organismes internationaux. J'ai toujours été formée «sur le tas», c'est assurément l'influence anglo-saxonne, qui a imprégné - d'un certain pragmatisme - ma nature rêveuse et pleine d'imagination. Après ma formation initiale Universitaire, j'ai pu poursuivre d'autres formations et obtenir les diplômes correspondants, grâce à la formation tout au long de ma vie.

Ma formation pluridisciplinaire de psychopédagogue et formatrice de formateurs, couplée à mes compétences interculturelles et linguistiques de didacticienne d'Espagnol, m'a permis de former et d'accompagner principalement des équipes d'enseignants de diverses disciplines en

primaire et secondaire, tout en gardant un ancrage sur le terrain professionnel en tant qu'enseignante d'Espagnol en Collège-Lycée. Ce qui m'a aidé à jongler avec les différentes casquettes ou "alter-ego-professionnels" et trouver une cohérence, dans mes multiples activités, c'est certainement mon aspiration profonde à «comprendre et côtoyer l'humain». A mon sens, celui-ci ne peut-être appréhendé que de l'intérieur, à partir de l'expérience directe de soi-même et d'autrui. C'est sans doute cette même conviction qui m'a amenée à persévérer dans mes recherches et formations professionnelles. Aujourd'hui je me rends compte que l'expérience de cette complexité est une compétence précieuse pour approcher cette posture paradoxale de praticienne chercheuse.

Tout au long de ma pratique professionnelle, n'ai-je pas questionné les diverses approches et méthodes pédagogiques ? Et en tant que formatrice, n'ai-je pas partagé mes doutes et mes découvertes avec mes stagiaires ? Encore une fois c'est à travers l'expérience sur le terrain que j'apprenais à modifier mes pratiques d'enseignante et formatrice, ainsi qu'à les partager et les interroger, ceci grâce à ma participation, d'une part, en tant qu'enseignante à la recherche action interdisciplinaire : «Méthodologie-Modules-Matières» (AFAREC 1992-1993) et, d'autre part, en tant que formatrice à la recherche action sur «La méthodologie d'évaluation de parcours de formation». J'ai également fait partie de la commission de travail sur l'ouverture de l'ISP (Institut Supérieur de Pédagogie de Paris) à l'international (1993-1994). Durant ces années, j'ai participé activement à l'atelier de recherche interdisciplinaire dirigé par Britt-Mari Barth (1987) sur «le processus de l'abstraction» et celui dirigé par Antoine de la Garanderie (1980) sur «la gestion mentale». Je me suis passionnée pour l'étude des phénomènes concernant le processus de l'apprentissage et l'accès au sens. En tant que formatrice, il ne s'agissait pas tant pour moi d'enseigner une méthode, que de «développer la créativité et la curiosité pédagogique des enseignants.» (M. Zuber, 1990, p. 84).

Lorsque j'ai découvert la psychopédagogie perceptive, j'ai arrêté mes interventions en tant que formatrice en psychopédagogie pendant mes 4 années de formation. Encore une fois, l'écart entre ma pratique professionnelle et ma vision personnelle de l'être humain se creusait. Il me fallait trouver des outils pour accompagner les différentes dimensions de l'humain dans ma pratique de formateur. Je me suis tout d'abord consacrée à étudier cette nouvelle approche

pour moi-même et à développer mes compétences de psychopédagogue de la perception en tant qu'enseignante avant de les intégrer à ma pratique de formatrice.

Lors de mon bilan de formation pour l'obtention du D.U. de Somato-psychopédagogie (2012), j'ai rendu compte des outils, à médiation corporelle, que j'ai créés pour contribuer à la mise en œuvre de l'approche interactionnelle du Cadre Européen pour l'Enseignement des langues qui vise à développer «*les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.*» (Conseil de l'Europe, 2005).

Aujourd'hui, retraitée, depuis 3 ans, de l'Education Nationale, j'ai repris mon activité d'accompagnatrice formatrice, que j'ai pratiquée pendant plus de vingt ans, dans divers secteurs d'activité. Progressivement, j'apprends à transférer mes compétences de sujet Sensible et de psychopédagogue dans mon métier d'accompagnatrice formatrice à médiation corporelle. A l'instar de mon expérience avec mes élèves, j'ai pu expérimenter et constater, lors de l'accompagnement individuel des personnes en processus de changement, la pertinence des outils de la psychopédagogie. En effet, ils me permettent non seulement d'accompagner leurs difficultés personnelles et professionnelles, mais d'inclure une dimension d'auto-formation que je désespérais de trouver en tant que formatrice, avant de trouver la psychopédagogie perceptive. Encore une fois, je suis émerveillée de constater le besoin qu'ont les enseignants de vivre cette dimension de l'humain, déjà pour eux-mêmes, et l'intérêt dont ils font preuve pour partager ces découvertes avec leurs élèves. Cette dimension d'auto-formation a un double objectif : former les enseignants à développer la perception de soi, des autres, du monde à travers le Sensible pour qu'ils puissent à leur tour l'enseigner à leurs élèves.

En tant que praticienne chercheuse, cette recherche me permettra d'approfondir mon métier de formatrice et développer mes compétences d'accompagnatrice du Sensible pour mieux comprendre les conditions qui rendent possible la transformation du sujet lors du questionnement de sa pratique, afin d'accompagner d'autres projets éducatifs à dimension humaine.

En tant que psychopédagogue, à travers cette recherche, je souhaite mieux cerner la place du mouvement dans le domaine de l'éducation musicale et poursuivre mes recherches

d'entrelacement des différentes approches pédagogiques qui tiennent compte du corps, de la perception, des sentiments et de l'intellect comme moyen pour apprendre à sentir, réfléchir et à donner du sens aux savoirs, aux autres et au monde à partir de la relation au Sensible.

Le plus j'avance dans la rédaction de ce mémoire, le plus je me rends compte que l'approche systémique de la psychopédagogie perceptive dans l'accompagnement de la personne et dans la formation des adultes est également multidimensionnelle. Elle permet non seulement le renouvellement simultané de la personne du formateur et de la (l'autre) personne en processus de formation, mais également l'accompagnement simultané des changements des différents acteurs du système dans lequel il nous est donné d'intervenir. C'est cette complexité que je cherche à mieux comprendre et à appréhender dans ma pratique d'accompagnatrice formatrice.

3. PERTINENCE INSTITUTIONNELLE

Comme nous l'avons exposé tout au début du projet, cette recherche part d'une demande qui vient d'une institution aux prises avec des problèmes particuliers. À travers les résultats de cette recherche, nous souhaitons apporter des réponses aux problèmes pédagogiques de cette institution et par la même occasion apporter un éclairage sur les interactions qui ont permis les innovations au sein de l'équipe pédagogique et l'implication des enseignants dans le projet éducatif. Aujourd'hui, l'Ecole Musique en Mouvement a une mission éducative qui répond non seulement aux besoins des enfants, mais également à ceux des adultes pour apprendre à prendre conscience de leur corps et de leurs potentialités, à travers l'apprentissage de la musique.

Nous espérons contribuer à la réflexion et à la production collective d'outils pédagogiques modélisables dans la perspective de répondre au besoin de conceptualisation de l'école Musique en mouvement et de leurs enseignants. Sur cette base il s'agira de poursuivre les formations qui pourront éclairer la pertinence psychopédagogique de la méthode Willems.

Cette contribution nous permettra ainsi de poser quelques-uns des prémices susceptibles de contribuer à une modélisation de l'Education musicale Willems avec les apports de la psychopédagogie perceptive.

4. PERTINENCE SCIENTIFIQUE

Tel que l'a constaté Berger (2009) dans sa thèse sur le «Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes», les recherches sur la place du corps dans l'apprentissage sont rares dans les sciences de l'Education. Trop longtemps l'instruction musicale, s'est essentiellement adressée à l'intellect des élèves. La méthode Willems tient particulièrement compte du corps, cet aspect tant ignoré. En ce sens, il n'y a, à ma connaissance, aucune recherche qui porte sur l'éducation musicale et la place de la psychopédagogie perceptive. Il est vrai que la Psychopédagogie perceptive a une place essentielle dans l'accompagnement de la personne en changement, il est important de lui donner sa place comme pédagogie à part entière dans l'éducation des enfants.

Cette recherche rejoint la perspective d'éducation transdisciplinaire et nous sommes convaincus qu'en tant qu'approche psychopédagogique, elle participe à l'épanouissement de toutes les dimensions de l'être humain, tel que le précise Nicolescu : *«L'avènement d'une culture transdisciplinaire, qui pourra contribuer à l'élimination des tensions qui menacent la vie sur notre planète, est impossible sans un nouveau type d'éducation, qui prenne en compte toutes les dimension de l'être humain.»* (B. Nicolescu, 2009).

Nous voulons contribuer à donner sa place à l'intelligence sensorielle (Bourhis 2012) et nous pouvons affirmer avec I. et O. Maulini (1999) que *«dans la vie, le corps n'est ni le résidu, ni l'étendard de notre identité. Il est notre intelligence incarnée. Le corps n'est donc pas, à l'école ou ailleurs, l'élément neutre des apprentissages.»* (ibid.).

Tel que nous l'avons exposé dans le cadre théorique, les besoins d'accompagnement formation aujourd'hui, au vu des enjeux socio-économiques, relationnels, institutionnels et professionnels sont de plus en plus nombreux. A ceux-ci se rajoutent le mal être et le besoin de donner du sens à sa propre vie, cette recherche s'inscrit donc dans la même perspective que (I. Lopez Gorriz 2004, D. Bois 2007, E. Berger 2009, H. Bourhis 2012), afin de répondre à *«l'urgence de développer des méthodologies de formation et de recherche existentielle pour accompagner les changements et permettre une réhabilitation de l'équilibre des personnes.»* (I. Lopez Gorriz 2004 p. 114, cité par D. Bois 2007, p. 69)

L'accompagnement formation à médiation du corps Sensible propose une approche qui contribue à nourrir et développer le potentiel humain, à travers l'accès à la perception de son propre corps. Cette nouvelle perception de soi incarnée participe de la quête identitaire qui est l'un des piliers de la formation des enseignants à ce jour. Cette recherche vise également à apporter une contribution dans le champ de la formation des enseignants et des adultes dans d'autres domaines professionnels, ceux particulièrement en prise avec le soin de la personne, non seulement dans le sens médical, mais également existentiel. Cette approche permet d'apprendre à prendre soin de soi et à s'auto-former et vise cet accompagnement de l'humain car comme le souligne Perrenoud (2001a) peu d'enseignants bénéficient d'un réel accompagnement formateur : *«Ils sont condamnés à travailler sur eux-mêmes dans la solitude ou, s'ils ont de la chance, dans une relation de confiance avec quelques collègues. Il importe donc que la formation prépare, d'une certaine manière, à devenir "son propre superviseur", interlocuteur à la fois bienveillant et exigeant.»*

Tout le long de ma pratique, j'ai dû jongler -non sans mal- entre les théories émergentes et les référentiels en cours. Ce décalage persiste encore de nos jours, non seulement entre les chercheurs et les praticiens, mais aussi entre les formateurs et les enseignants, comme le souligne A. de Peretti (1993) *«Un fossé reste donc creusé entre les méthodes encore dominantes chez les enseignants et celles en développement chez les formateurs.»* J'aimerais, grâce à cette recherche à visée compréhensive, contribuer à réinterroger les pratiques pédagogiques et de formation des enseignants pour ainsi relier la pratique à la recherche et la recherche à la pratique.

Tel que le rappelle Barbier (1997) : *«Il nous faut des passeurs de sens entre Einstein et Saint-Jean de la Croix. Il y a quelques années, un savant D. Bohm et un sage J. Krisnamurti, avaient poursuivi un dialogue fructueux sur la notion de temps, dans le sens d'un questionnement éducatif.»* Je sais bien qu'il est mal vu de parler de spiritualité dans un établissement public laïc en France, cependant il me semble primordial de donner une place à la question de la quête existentielle dans l'éducation des jeunes.

5. PROBLEME DE RECHERCHE

Certains mémoires et doctorats ont déjà été consacrés au renouvellement du sujet au contact de l'accompagnement à médiation corporelle (D. Bois 2007, I. Bertrand 2010, Florenson 2010, Santos 2012). La plupart des études portent sur des praticiens du Sensible. Dans le cas présent, il s'agit d'étudier le renouvellement personnel et le renouvellement professionnel

d'une enseignante et directrice qui n'est pas une experte de la PPP, mais qui se trouve en processus d'appropriation des outils de la PPP, non pas pour devenir une somato-psychopédagogue, mais pour les intégrer dans sa vie personnelle et professionnelle.

En tant que chercheuse impliquée, ce qui m'intéresse aujourd'hui, c'est de comprendre ce renouvellement au niveau du sujet, de sa relation aux autres et d'appréhender les répercussions sur sa pratique professionnelle pour répondre aux besoins des personnes et de l'institution dans laquelle elle est implantée.

Ma question de recherche se pose alors comme suit :

«Quelles sont les incidences de l'accompagnement formation, à médiation corporelle, sur le renouvellement personnel et le renouvellement professionnel d'une directrice et enseignante d'une école musicale ?»

6. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Donc, on l'aura compris, dans le processus qui m'a amenée à poser la question de recherche formulée ci-dessus, j'ai situé l'objet de ma recherche en tant que sous-système, faisant partie du système global qui constitue mon terrain de recherche : l'Ecole M en M. L'objet de recherche concerne le renouvellement de la personne d'Isabelle en tant qu'enseignante et directrice de l'école de musique. Le paradigme systémique nous a paru comme étant le plus pertinent pour approcher la complexité de l'ensemble humain et social avec lequel nous interagissons et que nous étudions.

Je souhaite que cette recherche me permette de comprendre les incidences de l'accompagnement formation à médiation corporelle sur le renouvellement de la vie personnelle et professionnelle d'Isabelle.

Cette recherche tente de comprendre les modifications des capacités perceptives, cognitives, affectives, comportementales et les liens sur le plan personnel et professionnel, au contact des outils de la pédagogie perceptive (du toucher manuel, de la gestuelle sensorielle, de l'introspection sensorielle, de l'entretien à médiation corporelle et de l'écriture sensorielle.)

Cependant le problème qui m'intrigue c'est de comprendre dans quelle mesure cette AF à médiation corporelle permet au pédagogue de modifier, non seulement sa posture et son agir

dans sa vie personnelle, mais également dans sa pratique professionnelle. Par ailleurs, cette recherche me permettra de comprendre l'interaction et la dynamique entre l'identité personnelle et la posture professionnelle d'Isabelle.

6.1 Objectif général

Cette étude, dans le cadre d'un accompagnement formation psychopédagogique, rendra compte du processus de renouvellement à l'œuvre, ainsi que du rapport de la pédagogue à elle-même et aux autres ; de la compréhension de la professionnelle qu'elle est, et finalement, du renouvellement de sa posture et pratique en tant qu'enseignante et directrice.

Objectifs opérationnels

Ces objectifs sont donc d'identifier et de donner du sens aux modifications qu'Isabelle expérimente par rapport :

- à elle-même
- aux autres
- à sa posture en tant qu'enseignante
- à ses pratiques pédagogiques en tant qu'enseignante
- à sa posture en tant que directrice
- à ses pratiques managériales en tant que directrice

Ces objectifs opérationnels me permettront d'étudier les variables qui serviront de catégories a priori lors de l'analyse. Ceux-ci permettront, je l'espère, de faire émerger des mises en relation inédites concernant le renouvellement personnel et le renouvellement professionnel d'Isabelle.

CHAPITRE II CADRE THEORIQUE

Pour mieux situer la perspective dans laquelle je mène ce mouvement théorique, je tiens à préciser que mon propre univers personnel et professionnel s'inscrit dans une approche multi référentielle et multidimensionnelle que je m'efforce non seulement de nourrir intellectuellement mais aussi d'accorder à une manière d'être aux autres et au monde.

«Comme toute science, la nouvelle transdisciplinarité ne véhiculera pas de certitudes absolues mais, par un questionnement permanent du «réel», elle mènera à l'élaboration d'une approche ouverte, en permanente évolution, qui se nourrira de toutes les connaissances humaines et qui replacera l'homme au centre des préoccupations de l'homme.» (B. Nicolescu, 1985, p. 245).

A partir de cette approche de la connaissance, je voudrais analyser mes différentes pratiques et les paradigmes qui les orientent. En tant que praticienne chercheuse, le fait de déployer un

mouvement théorique au sujet du renouvellement, relié à mon activité d'accompagnatrice formatrice (d'AF) me permettra, du moins je le souhaite, de relier mon activité d'AF à la médiation du corps Sensible. Dans ce sens, je tiens à préciser qu'en tant que psychopédagogue, ce qui motive ma pratique et ma recherche s'ancre dans la découverte et la compréhension de l'accès au sens : la perception, l'attention, le processus de l'apprentissage, la métacognition et le mystère de la conscience. Une compréhension non seulement centrée sur l'acquisition des connaissances, mais principalement axée sur la place du sujet et la relation à son corps dans le processus de renouvellement et de production de sens, dans sa dimension individuelle et collective ; j'entends aussi prendre en compte, lors de cette étude, les interactions et les changements organisationnels.

Dans le prolongement de ma question de recherche, j'ai choisi de procéder en 5 étapes : 1. une élucidation de la notion d'incidence, en tant qu'outil permettant de faire une analyse systémique des données recueillies. 2. Un aperçu des théories sur le renouvellement 3. Une entrée dans l'émergence de l'accompagnement formation 4. Un développement sur le paradigme de la médiation et de la métacognition 5. Un exposé de la particularité de la psychopédagogie perceptive en tant que modalité holistique d'accompagnement formateur et de son approche à médiation corporelle dans le paradigme du Sensible.

1. CONCEPT D'INCIDENCES

Tout d'abord, je voudrais faire part de l'évolution qui s'est produite quant à la formulation de ma question de recherche tout le long de cette étude. Au début le terme d'*effet* s'est imposé naturellement à moi, cependant, au fil de la recherche, ce concept correspondait de moins en moins à ma pratique de l'accompagnement formation qui se confrontait invariablement à la complexité de mon intervention.

D'un point de vue syntaxique «Incidences» est un nom pluriel féminin et un satellite de l'AF. Une des définitions d'incidences est : «répercussion plus ou moins directe et inévitable d'un fait sur un autre, sur le déroulement de quelque chose» Il me semble intéressant de noter aussi qu'en physique, ce concept s'applique spécialement à la rencontre des corps par les rayons lumineux. Si nous nous arrêtons à l'étymologie : incidences vient du latin «incidere» qui signifie «arriver», «se produire» (CNRTL). Nous allons prendre en compte le sens de 'répercussions' et de 'rencontres', qui pourront 'se produire' lors du renouvellement. Il s'agit donc dans cette étude de comprendre ce qui émerge de ces rencontres.

En tant qu'accompagnatrice des projets éducatifs, je me suis intéressée aux planifications, suivis et évaluations des programmes de développement, qui pourraient m'aider à la mise en place des projets éducatifs en Amérique Latine. Bien que notre étude soit centrée sur la compréhension des répercussions de notre intervention en tant que praticienne chercheuse, et

qu'en tant que telle, il ne s'agisse pas d'évaluation, mais de compréhension, les principes théoriques des programmes de développement m'aideront à cerner les notions d'effet, d'impact et d'incidences, qui eux sont en rapport avec mon objet de recherche.

1.1 L'étude d'incidences dans la pratique

L'une des étapes clés des programmes de développement consiste à évaluer les résultats de cause à effet qu'a produit une intervention déterminée. Dans cette logique linéaire, la plupart du temps, les termes d'effets et d'impact sont utilisés de manière indifférenciée pour nommer les conséquences du projet. Il existe deux acceptions au terme d'impact : La première retenue par l'OCDE désigne «*Les effets à long terme, positifs et négatifs, primaires et secondaires, induits par une action de développement, directement ou non, intentionnellement ou non*». La seconde est celle utilisée plus particulièrement par les économistes et peut être résumée par : l'ensemble des effets sur les bénéficiaires d'une action de développement qui sont strictement attribuables à cette action. La première définition met l'accent sur la dimension temporelle et logique en situant l'impact comme le dernier maillon de la chaîne des résultats. La seconde définition s'appuie sur le critère d'attribution en isolant parmi les changements constatés ceux dont la cause est l'action en question. (Agence française de développement <http://www.afd.fr>). Dans le dictionnaire, ces deux notions sont utilisées comme des synonymes et les définitions ci-dessus ne correspondaient pas à mon approche systémique d'un programme d'accompagnement formation.

Lors de mes investigations, ce qui a retenu mon attention, c'est que les textes communautaires parlent eux délibérément d'incidences plutôt que d'effets car l'étude des incidences tient compte de la complexité des résultats des actions menées lors d'un projet : «L'expérience nous a appris que le développement est un processus complexe qui se déroule dans un contexte où un programme ne peut pas être dissocié des divers acteurs avec qui il interagit ('Partenaires limitrophes')». (Centre de recherches pour le développement international 2002. <http://www.crdi.ca>).

1.2 Approche systémique de l'analyse de l'objet de recherche

Dans ce sens, le choix du concept d'*incidences* ne relève pas uniquement du remplacement d'un terme par un autre, mais donne à voir le souci de cohérence qui s'est imposé à moi : donner toute sa place à la complexité du système dans lequel je suis amenée à collaborer. La terminologie de la cartographie d'incidences, l'une des méthodologies mises en place pour la planification de projets de développement, le suivi et l'évaluation des programmes, éclaire la place des partenaires limitrophes dans cette étude.

Tableau 2 - Comparaison cartographie d'incidences

Terminologie de la cartographie d'incidences	Partenaires limitrophes de l'AF d'Isabelle
Partenaires limitrophes : individus, groupes et organismes avec qui le programme interagit directement pour susciter le changement. Nous les appelons partenaires limitrophes parce que, même si les responsables du programme doivent collaborer avec eux pour introduire des changements, ils n'ont aucun contrôle sur les partenaires. Ce sont les partenaires qui ont le pouvoir d'influencer le développement. Le programme est aux limites de leur domaine et les responsables essaient de faciliter le processus en permettant pendant un certain temps l'accès à des ressources, à des idées ou à des possibilités nouvelles.	Partenaires limitrophes : les enseignants, parents, élèves et autres intervenants tels que le formateur didacticien en musique qui intervient auprès des enseignants et l'expert en management avec lequel Isabelle a eu des entretiens au sujet de la structure organisationnelle de l'école, font partie des partenaires limitrophes de notre étude. Nous tiendrons compte de leur interaction avec Isabelle, lors de notre analyse des données.

Cette approche systémique de l'analyse des données nous amène à rapprocher l'AF de la dimension sémantique de l'accompagnement musical : "partie ou parties accessoires, instrumentales ou vocales, soutenant une partie principale, vocale ou instrumentale", et éclaire par analogie ce que nous essayons de comprendre : quelle répercussion produit notre action, tel une voix ou un instrument qui soutient un ensemble musical ?

2. ACCOMPAGNEMENT FORMATION ET RENOUVELLEMENT : REGARDS CROISES

Pour mieux cerner le concept d'«accompagnement formation» dans le champ théorique qui nous concerne, nous devons le relier à la proposition subordonnée, de notre question de recherche, dont le noyau principal est «renouvellement».

Le renouvellement est la modification, l'altération, la transformation, etc., dont le résultat opère un changement (Dictionnaire Larousse). Ce changement peut être de différentes natures et avoir différents niveaux d'intensité : depuis «donner un nouvel aspect», jusqu'à «transformer profondément.» Dans le cas de l'AF, il s'agit du changement qui s'opère chez une personne à travers l'action d'apprendre. Cela nous renvoie aussi au fait de raviver, réactiver, de réveiller quelque chose chez le sujet en formation. Nous allons étudier également comment se fait ce changement en tant que processus d'apprentissage.

D'un point de vue systémique, un processus n'est pas coupé du contexte de départ, les propos de R. Kohn éclairent ce cycle qui s'opère en spirale : «Le processus est tout ce qui contribue à la fabrication d'un produit et aussi ce que devient ce produit. Il est à la fois contexte, complexité, dynamique, durée, ce qui continue et ce qui n'a pas de frontières.» (R. Kohn, 1998, p. 17). Dans ce sens, pouvons-nous dire que se former est nécessairement un processus de renouvellement ? Quel est le point de départ et quel est (ou sont) le(s)

changement(s) qui s'opère(nt) au point d'arrivée. Quel est le processus d'accès à une nouvelle connaissance ? S'agit-il de changement de représentations, habitudes, contenus, compétences, liens affectifs, capacités perceptives de soi, des autres, du monde... ?

2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Essayons de comprendre ce qui détermine l'accès à une nouvelle connaissance. Pour cela appuyons-nous sur les recherches qui nous ont précédés sur ce sujet :

Dans son aspect paradoxal, Morin relie le «déjà-là» et le «pas-encore-acquis» : *«Apprendre, ce n'est pas seulement reconnaître ce qui, d'une façon virtuelle, était déjà connu. Ce n'est pas seulement, transformer de l'inconnu en connaissance. C'est la conjonction de la reconnaissance et de la découverte»*. D'après Morin, *"Apprendre comporte l'union du connu et de l'inconnu"* (E. Morin, 1986, p. 61, cité par Rézeau, 2001).

- D'un point de vue piagétien, l'apprentissage est un processus dynamique d'adaptation du sujet au milieu. De manière très synthétique nous pouvons dire que ce processus passe par deux étapes essentielles : *«La phase d'assimilation, processus par lequel un objet du milieu est appréhendé par la structure actuelle du sujet et la phase d'accommodation qui intervient, lorsque l'objet ou la situation résistent, en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage.»* (Depover, Christian et al., 2009, p. 33).
- Ceci nous amène à la question de la représentation que Rézeau (2001) résume de la manière suivante : *«En effet, si nous synthétisons le point de vue piagétien de l'apprentissage comme une adaptation, c'est-à-dire une modification de l'individu, et celui des cognitivistes pour qui «comprendre c'est construire une représentation, nous pouvons légitimement dire qu'apprendre, c'est modifier ses représentations.»* (ibid.).
- Dans le contexte éducatif qui nous intéresse, il nous semble essentiel de considérer la dimension de «l'être» humain dans l'apprentissage. Dans ce sens nous rejoignons Reboul pour qui apprendre a trois sens : *«apprendre que, apprendre à, apprendre (intransitif) [...] plus un, qui est le but de l'éducation : apprendre à être, [...] apprendre à être libre et heureux»* (Reboul 1980, p. 9-10, cité par Rézeau, 2001).

Il nous semble important de comprendre quelles sont les conceptions que nous avons pu

dégager de ces diverses définitions du processus d'apprentissage. Il en sort : *«donner du sens aux perceptions et à notre vie ; apprendre à s'adapter ; relier des contraires ; accepter la phase de déséquilibre lors de la modification des représentations ; apprendre à être libre et heureux.»*. Ces différentes conceptions de l'apprentissage sous-tendent également diverses dimensions de l'humain dans ses fonctions : cognitive, émotionnelle, psychique, sociale et existentielle.

Nous pouvons constater que l'acte d'apprendre est en lui même un processus de mise en sens, qui mobilise et modifie la personne. A ce propos, le concept «habitus» proposé par Bourdieu, nous permet de voir que notre manière de vivre est rattachée à un ensemble routinier d'actes et conceptions qui, comme il l'affirme, ne sont pas toujours habités de sens : «L'habitus est un de ses concepts clefs : systèmes de «dispositions» durables et transposables, schèmes de perception, de pensée et de pratique qui font que chacun se conforme aux règles implicites de sa classe sociale d'appartenance, sans savoir, sans que personne ne le dirige ni orchestre l'ensemble, ce qui en assure en même temps la transmission.» (Bourdieu, cité par R. Kohn, 1998, p. 208).

2.2 En quoi consiste le processus de changement ?

Voyons maintenant, sous cette même optique, comment les chercheurs abordent la notion de changement :

- Le processus de changement serait, en un mot : *«savoir construire du sens» (...)* *«mais aussi le sens de la vie, car ils sont difficilement séparables dans un métier de l'humain et en général dans une société où le travail est une source majeure d'identité, de satisfaction, mais aussi de souffrance.»* (Dejours, 1986, cité par P. Perrenoud 1998).
- Il y a ainsi les dimensions individuelle, sociale et culturelle du changement qui entrent en compte dans le changement. Dans ce sens Lewin parle d'un processus fonctionnellement semblable à un changement de culture : *«C'est un processus dans lequel les changements dans les connaissances et dans les croyances, les changements de valeurs et de standards, les changements de liens émotifs et de besoins, et les changements dans la conduite de tous les jours, surviennent non pas un à un et indépendamment les uns des autres, mais dans le cadre de la vie totale de l'individu dans le groupe.»* (Lewin cité par Rugira, 2009, p. 278).
- Pour Carl Rogers, le changement est un processus organique auquel il faut faire confiance : *«Une façon d'exprimer la fluidité présente dans une vie existentielle est de dire que le soi et la personnalité émergent du vécu plutôt que le vécu soit traduit ou distordu pour s'adapter à une structure de soi préconçue. Cela signifie que l'on devient participant et observateur du processus continu du vécu de l'organisme, plutôt que de le contrôler. Cela signifie une adaptabilité maximale, une découverte de structure dans le vécu, une organisation du soi et de la personnalité en un flux changeant.»* (C. Rogers, 1961).

Il nous semble important de noter que les différentes conceptions de l'apprentissage et du changement prennent en compte, comme le soulignait Kohn (ibid., 1998), non seulement le produit du changement mais aussi son processus. Nous pouvons noter deux conceptions à l'accès au sens : le paradigme constructiviste et celui de l'émergence (nous y reviendrons plus loin.). Dans un cas comme dans l'autre, le processus de changement demande au sujet de créer un lien entre un avant et un après, entre soi et l'environnement, entre soi et les autres, entre soi et l'expérience, entre soi et sa vie : *«Qu'il s'agisse d'apprendre des nouvelles notions ou d'en construire, l'essentiel est de créer des liens, des liens qui deviennent avec l'expérience, de plus en plus complexes.»* (M. Dévelay, 1966, cité par Tardif, 1998, Rezeau 2001).

2.3 Le travail de lien dans le processus de changement

Dans son texte intitulé «Edgar Morin, le génie de la complexité», Le Moigne nous rappelle l'analyse syntaxique que Morin fait du concept : «Relié» est passif, «reliant» est participatif, «reliance» est activant». (E. Morin, 2004, cité par J.L. Le Moigne, 2008). Une autre définition de la reliance : *«l'acte de relier, de se relier et son résultat»*, a retenu mon attention (ibid. p. 178), nous renvoyant à la potentialité qu'a le sujet de participer à l'acte de relier, d'une manière active et de prendre conscience de ce qui émerge de cette interaction. Mais le changement, peut-il se commander ? Quelles sont les raisons qui incitent la personne à vouloir modifier son schéma conceptuel ou de comportement présent ?

2.4 Ce qui motive le changement

Nous partons donc du principe que la motivation sous-tend un facteur d'intentionnalité et d'implication de la part du sujet, ce qui le met en mesure d'agir dans un premier temps et ensuite de maintenir cette activité pour atteindre son objectif.

Dans ce sens d'après Giordan «la motivation pour une activité prend sa source dans la perception qu'un individu a d'une activité, de sa compétence et du degré de régulation qu'il peut exercer sur ses démarches» (A. Giordan, 1998, p.86)

Si nous revenons à la perception de l'activité, source de la motivation selon Giordan (ibid.), elle concerne ici l'importance et l'intérêt que l'individu accorde à la réalisation de la tâche. La compétence nous renvoie à la perception que le sujet a de sa propre capacité à réaliser la tâche et le besoin d'assurer le fonctionnement correct pour atteindre l'objectif. La compréhension du processus nous renvoie à la perception qu'a le sujet de la régulation pour accomplir la tâche, et en l'occurrence à son activité métacognitive.

Mais, quels sont les facteurs qui incitent les enseignants aujourd'hui à vouloir s'engager dans une formation ? Qu'est-ce qui est en jeu ? Qu'est-ce qui met le sujet en jeu ? Qu'est ce qui le pousse à risquer ce qu'il a, à aller vers quelque chose de moins connue ou d'inconnue ?

2.5 Les enjeux du changement chez les enseignants

Ces facteurs peuvent être intrinsèques ou extrinsèques :

Enjeux économiques et professionnels : Les personnes en situation d'échec social et professionnel sont en recherche d'autonomie, économique et sociale. Par ailleurs, selon l'académie d'Aix Marseille, il y a de plus en plus souvent un besoin d'accompagnement individualisé, en fonction de l'évolution du poste ou du métier exercé, en particulier chez les enseignants, en quête d'une réorientation ou d'une reconversion professionnelle (www.ac-aix-marseille.fr).

Enjeux sociaux-éducatifs : Villeneuve (2011) pointe également l'enjeu face auquel se trouvent les enseignants *«d'avoir à éduquer dans un climat social d'incivilité et l'impuissance face aux comportements indisciplinés et violents envers l'enseignant et entre élèves.»*

Enjeux de professionnalisation : D'après C. Gauthier, de plus en plus d'enseignants ont recours à la formation continue, en pédagogie ou en didactique. (C. Gauthier et al. cité par Barbier, 1996). Cependant d'après Villeneuve la formation actuelle des enseignants apparaît nettement insuffisante car elle favorise la dimension didactique à l'encontre de la formation psychopédagogique : *«D'autre part, contrairement à la didactique, la dimension pédagogique est peu abordée.»* (ibid). Debarbieux, comme de nombreux auteurs dans la littérature spécialisée, dénonce aussi ces lacunes : *«La formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles.»* (2006).

Enjeux institutionnels : Au-delà des compétences managériales et relationnelles, il existe également le besoin d'accompagnement ou coaching personnalisé de la part des directeurs d'établissement, dans la mise en place d'un projet éducatif ou d'établissement. Ils ont également besoin d'être accompagné dans la conduite des changements pour motiver les collaborateurs, enseignants et parents. Selon le constat de l'Education Nationale (<http://www.education.gouv.fr>), le personnel de direction, souvent recruté par la voie de la liste d'aptitude, a besoin d'un accompagnement pour s'adapter à ce nouveau métier, afin d'approfondir ses connaissances théoriques et pratiques.

Enjeux relationnels : Il y a aussi les difficultés relationnelles de plus en plus complexes car, comme nous le rappelle Perrenoud (2001b) les enseignants sont de plus en plus confrontés chaque jour à l'altérité de leurs élèves et de leurs parents. (...), *«Altérité qui existe même entre personnes appartenant à la même génération, au même sexe, à la même famille, du fait de la diversité des personnalités et des histoires de vie.»*

Enjeux de maladie professionnelle: Nous ne pouvons pas passer sous silence les difficultés liées aux métiers de l'humain comme c'est le cas pour les enseignants : *«confrontés de plus en plus à des symptômes du stress et de burn-out qui se manifestent au niveau psychosomatique, psychologique, relationnel.»* (I. Piérard 1996).

Enjeux existentiels : Honoré nous renvoie aussi au besoin de l'homme de donner du sens à sa propre vie : *«Aujourd'hui les idéologies s'effondrent mais subsiste la béance d'ouverture à un «autrement» qui n'a ni forme ni modèle. Pour beaucoup les difficultés de la vie subsistent, même si elle ne sont plus les mêmes (que dans le passé). A elles s'ajoutent le malaise, le mal à vivre, le désarroi dans un présent qui se désarticule du passé et qui n'arrive pas à se projeter dans un avenir sans modèle.»* (B. Honoré, 1992, p. 187).

2.6 Prise en compte des changements personnels et professionnels

Force est de constater que les enjeux cités ci-dessus sont particulièrement nombreux et multidimensionnels. Nous constatons que le contexte socio-économique et institutionnel ne touche pas seulement la sphère professionnelle, organisationnelle et sociale, mais qu'il affecte également la dimension de la santé corporelle et psychique, la relation à l'autre et le sens de l'existence.

2.7 Résistances aux changements

Qu'est-ce qui reste hors jeu ? Qu'est-ce qui résiste au changement ? Comme nous avons pu le constater à travers les théories de l'apprentissage et les enjeux du changement, le passage entre «le déjà-là» et «le pas-encore-acquis» confronte inévitablement le sujet à des obstacles cognitifs, des résistances conceptuelles ou émotionnelles, et met parfois à nu ses structures mentales et psychiques. Il est aussi intéressant de noter que lors des nombreux changements actuels dans les structures et institutions, la personne passe par la perte de ses repères et souffre psychologiquement.

«Ainsi la culture et les valeurs de l'entreprise peuvent être bousculées, les périmètres fonctionnels changés à l'occasion du déploiement de nouvelles ambitions stratégiques, de nouvelles compétences sollicitées, de nouvelles modalités de travail intégrées. Ces ruptures et ces changements rapides mettent les salariés en situation de tension et d'effort constant pour s'adapter, et préserver leur emploi. Le stress est inévitable, et son intensité doit être gérée, car il faudra continuer d'aller plus vite et plus loin.» (La résistance au changement : synthèse et critiques des écrits, cahier produit par (C. Bareil, 2004).

Il ne faut pas oublier, par ailleurs, que trop souvent la demande de formation ou d'accompagnement de projet institutionnel ne part pas d'un consensus ou au moins d'une concertation entre les acteurs du système ; ce qui ne va pas sans poser des difficultés relationnelles et parfois institutionnelles : *«Quant aux innovations proposées par des tiers (collègues, direction de l'établissement, formateurs ou ministère), elles ne peuvent être accueillies et assimilées qu'au prix d'une analyse de leur congruence avec les pratiques en vigueur.»* (P. Perrenoud, 2001, p. 42).

2.8 Accompagner le processus de changement

La prise en compte de cette dimension transformatrice de la personne, lors de la formation, a vu émerger un nouveau paradigme, celui de l'accompagnement du changement. M. Paul (2004) a pu déterminer à travers son étude différentes formes d'accompagnement qui ont une intention formative (le coaching, le counseling, le tutorat, le mentoring, le compagnonnage, le parrainage...). Elle situe le contexte et la finalité de l'accompagnement dans une société qui se donne le changement pour valeur et horizon. « Ces pratiques contribuent à des formes plus ou moins étayées de transitions, personnelles ou professionnelles. » (ibid. p. 53).

Parallèlement à ce constat, il faut aussi signaler que les différents paradigmes de sciences cognitives ainsi que les paradigmes philosophiques et anthropologiques en Sciences de l'Éducation (théories de la complexité, théories constructivistes, approches transversales et transdisciplinaire), ont progressivement vu se transformer la représentation de l'apprenant, de la cognition et donc le rôle du formateur, comme nous verrons plus loin.

Comme l'explique K. Lewin «*La nouveauté se manifeste souvent en passant par des périodes de déstructuration et de turbulence. Ainsi, le souci de prendre soin est particulièrement important dans l'accompagnement de ces phases plus difficiles dans les processus de changement.*» (Lewin cité par Rugira, 2009, p. 274). Et dans ce sens, comme le constate Rugira «*L'accompagnement du changement est un métier exigeant qui nécessite d'être pris à cœur, car le changement humain ne dépend pas uniquement de la logique rationnelle et concerne bien plus que la seule sphère cognitive. Il implique toute la personne et requiert des transformations dans toutes ses dimensions, notamment la dimension ontologique.*» (ibid. 2013). Comment accompagner donc ce processus de changement dans sa dimension humaine ?

3. EMERGENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

«Ce n'est pas tant la multiplicité des composants, ni même la diversité de leurs interrelations, qui caractérisent la complexité d'un système. C'est l'imprévisibilité potentielle des comportements de ce système, suscitant des phénomènes d'émergence intelligibles, mais non toujours prévisibles» (E. Morin, 1990).

3.1 La notion d'accompagnement

Comment définir un concept émergent basé sur des pratiques de toute sorte ? «*Le terme accompagnement est donc, à proprement parler, un terme générique. Or, on peut conseiller, orienter, aider, former... sans pour autant accompagner.*» (Paul 2009). Un concept qui ne peut donc pas être décomposé comme il a été dit par Paul : «*La notion d'accompagnement ne peut servir de concept à elle seule.*» (ibid., 2004), car, à elle seule, nous ne pouvons pas saisir quel est son objectif : thérapeutique, formatif, pédagogique ?

D'un point de vue sémantique, l'un des attributs du verbe accompagner est celui de «*se déplacer avec un être animé*» (CNRTL). Accompagnement est aussi un nom et comme tel, il peut se décliner en nombre et en genre. En effet, les accompagnements sont pléthore et les renouvellements peuvent être de tout genre. D'où l'importance de définir de quel type d'accompagnement et de quel genre de renouvellement il s'agit dans cette étude.

3.2 Origine de la pratique d'accompagnement d'adultes

Bien que les pratiques «*d'accompagnement remontent à la nuit des temps*», C. Helfter (2012) affirme que l'usage du terme accompagnement en France «*remonte à la décennie 1985-1995 et il n'a pas cessé, depuis, de se développer. Il est, lui aussi, issu du milieu médical et (paramédical) : exprimant la nécessité d'être à côté de..., l'accompagnement désignait initialement l'aide aux mourants.*» (Contrepoint, p. 29). Selon Bachalart, «*le domaine de la formation, l'accompagnement s'est surtout développé dans un cadre d'individualisation des rapports sociaux, notamment dans les relations salariales, la mobilité, l'évaluation des compétences individuelles et la flexibilité au travail.*» (Bachelart, 2002, p. 113, cité par P. Roquet, pp. 13-24).

3.3 Les visées complémentaires de l'Accompagnement formation

Ce nouveau rôle de Accompagnateur formateur nous met devant la difficulté à intégrer les interrelations humaines dans leur dimension «*individuelle et collective*» d'un côté, et «*technique et existentielle*» de l'autre côté, car souvent nous les considérons en tant qu'antagonistes, alors que, comme le précise Beauvais (2015) : «*elles demandent à être appréhendées dans leur complémentarité*».

Les propos de Bernard Honoré éclairent les fonctions paradoxales de l'AF : «La première a elle-même deux aspects tout à fait différents, dont le trait commun est la remise à jour, un rattrapage sur tous les plans, -des connaissances,- des techniques, - de nos modes de vie - également de nos façons de penser et de sentir. Elles ont un office de rajustement. L'autre fonction de la formation est provocatrice de changement, de mise en question de tout ce qui est établi, fixé normalisé, enchaîné et enchaînant. Elle accompagne un mouvement libérateur en entraînant et en l'amplifiant sans aucun doute.» (B. Honoré, 1992, p. 50).

Rugira met aussi l'accent sur les visées multiples de l'accompagnement et du rôle de l'AF : «*C'est l'accompagnement à la fois multiple, complexe et systémique que nous appelons prendre soin en formation. Ce processus est centré sur le soin comme pratique de veille. Ce n'est pas le formateur qui fait advenir ce qui se joue ici, il est seulement le gardien des conditions de facilitation.*» (J.M. Rugira, 2013, p. 222).

3.4 . Des rôles qui s'entrecroisent et s'articulent

Ces rôles, parfois paradoxaux, à travers lesquels une multitude de référentiels s'articule parfois ou se contredit, sont souvent source de tension, mais également de croisements créatifs. Dans ce sens, J. Rezeau (2001) nous invite à considérer ces multiplicités de rôles à partir d'une fonction qui, à mon sens, tient compte de cette complexité, c'est celle de médiateur.

L'enseignant ainsi que le formateur n'a pas toujours le même rôle, cependant ces rôles se rencontrent de manière simultanée chez le médiateur : «Ainsi, même si l'enseignant endosse des rôles préférentiels selon les moments de la leçon, selon les moments de l'année ou de la période pendant laquelle se déroule l'apprentissage, il est toujours simultanément enseignant, tuteur, guide, médiateur, éducateur, etc.» (J. Rézeau, 2001)

En effet la médiation est une piste que nous retiendrons pour mieux comprendre notre place d'AF et la place du sujet, afin d'accompagner au mieux ce processus de renouvellement.

Ce rôle nous renvoie à l'image d'une traversée, à l'idée d'un passage lors duquel il s'agit d'accompagner un processus en cours. Un passage ou moment de transition qui a besoin d'être abreuvé de sens. Une période de franchissement qui a besoin d'un étayage pour construire et se reconstruire. Un passage qui permet un lien de soi à soi, de soin de soi, pour cheminer vers l'autre, vers la vie et déployer son ingéniosité.

3.5 La formation des enseignants

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue des enseignants, des directeurs d'établissement, personnel éducatif ou autre, l'AF est sensé les aider à s'approprier un savoir didactique ou institutionnel, ainsi que des principes théoriques et pratiques en psychologie, pédagogie, animation, connaissances sur les théories de l'apprentissage, d'une part, et d'autre part les aider à formaliser et valider les savoirs qu'ils ont acquis grâce à leur expérience professionnelle. Les savoirs d'action sont primordiaux à la professionnalisation des enseignants, car, selon Gauthier il est essentiel de faire valider les savoirs d'action pédagogique et de faire accepter la pertinence de ces savoirs par les autres acteurs sociaux. (Gauthier, 1999, p. 24-25, cité par Lessard C., 1999, pp. 172-176). Par ailleurs, comme nous l'avons constaté, il existe un besoin d'accompagnement de changement de plus en plus croissant qui naît d'une quête de sens, non seulement cognitif et pragmatique mais aussi existentiel. Comment s'articulent actuellement ces différentes approches : l'une issue d'un paradigme cognitif, l'autre basée sur un savoir pragmatique, issu de l'expérience et de l'action et le troisième paradigme, concept clé de la psychologie humaniste, qui vise à accompagner le développement et l'épanouissement du potentiel de l'homme ?

La formation des enseignants s'inscrit à présent dans un double processus de professionnalisation et d'études universitaires. Ces processus ne sont pas non plus issus des mêmes paradigmes et des mêmes dispositifs pédagogiques. Au niveau international on constate la volonté de réunir ce double processus de professionnalisation (autour de la prise en compte des savoirs professionnels et des compétences nécessaires pour enseigner) et d'universitarisation de haut niveau (Master) à et par l'Université (Bologne).

Les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) préparent à des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), à l'issue de deux années d'études post-licence. Ces formations professionnelles allient enseignements théoriques et pratiques, stages en pratique accompagnée et en responsabilité et véritables périodes d'alternance adaptée aux parcours antérieurs des étudiants. Elles permettent ainsi une entrée progressive dans le métier.
<http://eduscol.education.fr>

3.5.1 La titularisation et le référentiel des compétences

Par définition, un référentiel de compétences décrit les compétences associées au métier attendues par l'institution. Il sert à évaluer et titulariser les fonctionnaires stagiaires. Ces compétences sont sensées s'acquérir en formation initiale et s'approfondir tout au long de la carrière. *«Pour utiliser une image, le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant : Cet outil a vocation à "accompagner" le fonctionnaire stagiaire et ses tuteurs ; c'est un outil formatif. En revanche, il s'articule en étroite cohérence avec les grilles d'évaluation rénovées élaborées par la DGRH pour la titularisation des fonctionnaires stagiaires.»* (<http://www.education.gouv.fr>).

Cette approche centrée sur les compétences n'a de sens pour nous en tant qu'AF, que si l'on considère, comme le rappelle Perrenoud, que l'exercice d'une compétence est toujours plus qu'une simple mise en œuvre de savoirs. Cet exercice contient une part de raisonnement, d'anticipation, de jugement, de création, d'approximation, de synthèse, de prise de risque. (P. Perrenoud, 1998).

3.5.2 Prise en compte de «la personne de l'enseignant»

Selon Perrenoud la difficulté de l'accompagnement existentiel des enseignants vient du manque de compétences des formateurs eux mêmes : *«Quelle que soit l'entrée dans la pratique centrée sur les savoirs, la didactique, l'évaluation, la gestion de classe, les technologies, on ne peut faire abstraction de la personne de l'enseignant pour comprendre ce qu'il fait en classe. Comment pourrait-on l'ignorer en formation continue ? En même temps,*

comment la prendre en compte lorsque le formateur n'a pas les compétences requises pour s'aventurer dans ce registre ?» (ibid.).

La vision constructiviste évoquée, ci dessous, par Perrenoud révèle l'approche humaniste de la formation dans sa dimension de l'inachèvement de l'homme : *«Il n'est pas sans intérêt, notamment en formation initiale, de rendre sensible au fait que la construction identitaire n'est jamais achevée, qu'elle est remaniée par la vie, les événements, les expériences, les rencontres.»* (ibid.). Puisqu'il est impossible de prévoir les situations que les enseignants vont trouver tout au long de leur vie, alors mieux vaut les préparer à affronter ces défis imprévisibles: *«Ces compétences sont : adaptative (tolérer l'incertitude), sociale (établir un réseau de ressources), pratique (réfléchir sur et dans l'action) et métacognitive (se connaître comme apprenant).»* (F. D'Ortun, J. Pharand, 2013, p. 3).

4. LA MEDIATION

«Si tu veux aller vite pars seul. Si tu veux aller loin, pars accompagné.» Proverbe Africain

L'approche que je voudrais privilégier dans cette étude, est une approche transversale de la médiation pédagogique et de la place du sujet dans l'accès à la connaissance. Cette approche me permettra de présenter les invariables de la médiation et de la métacognition ainsi que de tracer les différences essentielles entre le paradigme de la cognition, de la réflexion par l'action et le paradigme du Sensible. Tel que nous le verrons par la suite, la formation d'adultes s'est développée, dans un premier temps, en intégrant les pratiques pédagogiques inspirées des théories provenant des sciences cognitives, puis dans les décennies suivantes d'autres dispositifs de formation ont émergé avec pour but de «transformer les pratiques en savoirs». Le paradigme du Sensible comme mode d'accès à la connaissance propose une approche fondée sur une nouvelle relation du sujet à lui même *«...et tente de réconcilier, pleinement sur un pied d'égalité, le corps et l'esprit.»* (D. Bois 2008). Ce qui rassemble toutes ces pratiques, c'est le rôle transversal du médiateur dans l'éducation, la formation d'adultes et l'accompagnement du changement.

4.1 Médiation cognitive et construction du sens

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, résulte surtout des recherches de Piaget (1937), il mettait en avant l'importance de l'interaction du sujet connaissant et de l'objet observé dans la construction de la connaissance. Selon Le Moigne, le constructivisme postule

la conception phénoménologique, interactionniste de la connaissance selon laquelle l'interaction du sujet connaissant avec l'objet observé est précisément constitutive de la connaissance. Le constructivisme nous invite à sortir du dualisme sujet-objet par l'importance de leur interactivité et le socioconstructivisme met en exergue le concept d'intersubjectivité entre les acteurs dans la compréhension du monde. (Le Moigne, 1995, cité par K. L. Do, 2003).

4.2 Le Triangle Pédagogique

Dans ce sens la médiation nous permet de sortir du monde de la dualité pour accéder au «tiers inclus». Dans l'approche de Pierce, 'la tercité' est la conception de la médiation par laquelle un premier et un second sont mis en relation. (Pierce, cité par Dufour, p. 137). Le triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye (1992)⁹ comme modélisation des relations triangulaires, entre l'élève, l'enseignant et le savoir, fonctionne lui sur le principe du «tiers exclu.» Pour sortir de cette dualité il faut concevoir le rôle dynamique du médiateur à l'intérieur de la triangulation, car ce rôle peut être tantôt tenu par l'enseignant ou le formateur, tantôt par le groupe ou parfois c'est la confrontation cognitive qui provoque l'accès au sens. Rezeau (2001) propose cette place dynamique à l'intérieur du triangle pédagogique. Son modèle utilise la métaphore des deux leviers de la médiation pédagogique : «l'obstination didactique» et «la tolérance pédagogique».¹⁰

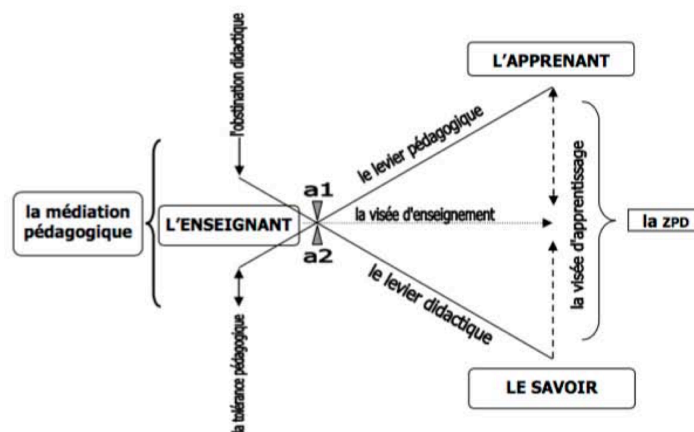


Figure 1.7 – Les deux leviers de la médiation pédagogique

⁹ Houssaye définit une situation pédagogique comme un triangle composé de trois éléments : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir ; « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves ; « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir.

¹⁰ Develay, 1992, p. 13, cité par Rezeau.

4.3 Racine sémantique de la médiation

J'aimerais commencer par rappeler les significations de la notion de médiation. Médiation dérive de l'adjectif médiat. Ce dernier a deux significations : tout d'abord est médiat ce qui est en relation avec un autre terme par l'intermédiaire d'un troisième. En un second sens, le terme de médiat s'oppose au sens 'primitif' d'immédiat, à savoir ce qui subsiste par soi. (E. Prairat, 2012, p. 12, cité par Varinot, 2012, p. 5). Ces deux définitions nous renvoient au rôle du médiateur qui, comme nous le verrons par la suite, sert d'étayage le temps nécessaire pour que le sujet devienne autonome et subsiste par lui-même. Au niveau philosophique la médiation représente : *«l'Action de servir d'intermédiaire entre un terme ou un être duquel on part, et un terme ou un être auquel on aboutit.»* (Lal. 1968). Et finalement, le sens psychologique nous ramène au champ de l'apprentissage qui désigne le *«Processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en une donnée intellectuelle.»* (Méd. Biol. t.2 1971.) D'un point de vue usuel, cette notion définit une pratique d' *«Entremise destinée à concilier ou à faire parvenir à un accord, à un accommodement des personnes ou des parties ayant des différends.»* Toutes ces caractéristiques variées déterminent *«un point de départ et un point d'arrivée, ainsi qu'un processus qui permet de donner du sens, d'où survient une accommodation, grâce à un intermédiaire.»* (CNRTL). Nous reviendrons plus loin sur la notion 'd'accommodation', étape désignée par Piaget dans le processus de l'apprentissage.

4.4 Racines théoriques communes de la médiation et de la métacognition

Les différentes approches de l'apprentissage, ancrées dans diverses théories issues des sciences cognitives, ont donné naissance dans les années 50 à la pédagogie de la médiation. Dans le même temps, les recherches sur l'activité mentale des élèves ont permis l'apparition du concept de métacognition, introduit dans les années 70 par J. Flavell (1979, pp. 906-911), psychologue américain, spécialisé dans le développement cognitif. La prise de conscience directe de la manière dont la personne apprend ou agit est la métacognition.

Nous devons le concept de médiation à Vygotsky qui a été le premier à utiliser le concept de «médiation sociale». Cependant, l'origine de ce concept remonte jusqu'à *«Hegel et Bruner, pour qui le maître avait le rôle de conduire le novice vers sa culture et l'initier à elle par une interaction sociale.»* (Varinot, ibid., p.15). Pour Vygotsky, le rôle de l'enseignant permet de différencier ce que l'élève est capable d'apprendre tout seul et ce qu'il est capable d'atteindre uniquement avec l'aide d'une autre personne plus experte que lui. C'est ce qu'il appelle la zone proximale d'apprentissage (ZPA). Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement pour l'aider à dépasser sa ZPA. Cette approche entre en contradiction avec le

constructivisme de Piaget, pour lequel le développement précède l'apprentissage, tandis que d'après Vygotsky (1926), c'est l'apprentissage qui pilote le développement. Par ailleurs, selon Piaget (1969) la fonction de l'enseignant est de proposer à l'enfant de surmonter un obstacle épistémique, afin de provoquer un conflit cognitif, facteur de la construction interne d'un savoir, tandis que dans le cas de la médiation sociale, ce conflit est créé par la confrontation entre les apprenants eux-mêmes. En principe, ce déséquilibre conduit chacun à réorganiser ses représentations antérieures et à intégrer de nouveaux savoirs.

La notion d'éducabilité, incontournable de nos jours, qu'il s'agisse des enfants ou des adultes, est issue des recherches de Feuerstein sur la modifiabilité cognitive ; pour ce dernier, le manque de médiation humaine était à l'origine d'un développement intellectuel insuffisant. D'après lui, l'intelligence humaine peut être modifiée à tout âge : *«il est possible de faire obstacle aux limites biologiques en changeant le comportement d'un individu.»* (Feuerstein cité par N. Laniado, 2008).

L'approche humaniste en psychologie, fondée sur la capacité innée à s'auto-actualiser, à mobiliser et développer ses forces de croissance psychologiques, introduit la notion de potentialité. L'un de ses majeurs représentants, C. Rogers (Freedom to learn, 1969), invite l'enseignant à faciliter l'auto-détermination de l'élève. Et dans ce même sens, les théories issues de la physique découvrent la capacité de l'individu à s'autoréguler. Pour Karoly (1993) cette capacité s'opère à travers des processus qui rendent l'individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances.

Les paradigmes énoncés précédemment créent une rupture avec la conception positiviste de la connaissance qui postule que celle-ci est *«une réalité stable, extérieure et indépendante du sujet, cette réalité peut être appréhendée par l'expérience scientifique ou la méthode expérimentale.»* (Lapointe, 1966, p. 10 cité par K.L. Do 2003). Mais ce qui va définitivement remettre en cause l'accès à la connaissance en tant qu'objet extérieur à appréhender ou à construire par le sujet, c'est la théorie de l'énaction créée par Varela et Maturana (1987). Selon cette conception la cognition apparaît donc comme un processus de co-naissance ou de co-émergence du sujet de la connaissance et de l'objet de la connaissance. Elle prend en compte tout autant le domaine de l'expérience consciente phénoménale, descriptible à la «première personne», que celui de l'activité neuronale, relevant d'une description à la «troisième personne» (celle de la science), en introduisant une notion de causalité réciproque entre ces

deux domaines. Le monde perçu est ainsi pensé comme «énacté» en ce qu'il est construit au travers de notre expérience et non pas prédéterminé. (La théorie de l'énaction de Varela <http://e-philosophie.univ-paris1.fr/varela.htm>).

Cette conception permet de réintégrer la dimension phénoménale dans le processus de la cognition, c'est à dire de tenir compte de l'expérience perçue par le sujet lors de l'apprentissage. L'accès à la connaissance inclut désormais : le cerveau, le corps, l'environnement, la connaissance qui en émerge et la prise de conscience du processus. Dans les années 70, le concept d'autopoïèse, crée par Varela et Maturana - basé sur le fait que les organismes vus comme des agents, s'autogénèrent et s'autoproduisent - contribue aussi à questionner la place de la perception dans l'apprentissage :

«Dans ce couplage opérationnel de l'organisme et de son environnement, les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont en fait indissociables (...). Selon cette conception, la cognition ne se réduit donc pas à un traitement d'informations ou à un enregistrement de données issue d'un monde prédéfini mais à l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde». (L'inscription corporelle de l'esprit, p. 35, cité dans <http://e-philosophie.univ-paris1.fr/varela.htm#b>).

Ces théories finissent de consolider l'importance de la simultanéité de l'action, de l'apprentissage et de la métacognition. Si l'acte de connaître repose sur l'action du sujet, guidée dans un contexte toujours singulier et jamais entièrement prévisible, quelles sont donc les fonctions du médiateur pour aider l'individu apprenant à apprendre et prendre conscience de son processus d'apprentissage et de son mode d'action dans le monde ?

4.5 La place de la perception et l'accès à la connaissance

Les modèles d'enseignement/d'apprentissage et de formation/accompagnement (constructivistes et socioconstructivistes) côtoient de plus en plus l'approche phénoménologique visant à explorer notre processus de penser, d'agir et d'être au monde.

Jusqu'à la fin du XIX siècle, l'introspection est considérée comme la méthode centrale d'étude de l'esprit humain. Ce courant philosophique qui se concentre sur l'étude des phénomènes, de l'expérience vécue et des contenus de conscience, est la phénoménologie. Edmund Husserl est considéré comme le fondateur de ce courant, dans sa volonté de systématiser l'étude et l'analyse des structures des faits de conscience.

D'après E. Berger : «D'une certaine manière, l'on peut dire que toute la phénoménologie a pour projet d'étudier le processus de genèse du sens, dans la mesure où elle considère comme sens tout ce qui apparaît à la conscience, par le fait même que cela apparaisse : un phénomène, pour la phénoménologie, est sens, ou signification, et non pas existant réel, par le simple fait que rien n'existe qui n'existe pour quelqu'un.» (p. 174).

La phénoménologie met en exergue la place et l'implication consciente du sujet qui apprend lors de l'accès au sens. Le rôle du médiateur consiste à les impliquer non seulement dans la production de la connaissance, mais également dans leur implication active dans «*le processus de genèse de sens.*» Nous présentons à la suite trois approches de la méta-connaissance qui ont des visées distinctes, mais qui s'inscrivent cependant dans l'approche phénoménologique.

4.5.1 La gestion mentale

La pratique de la gestion mentale (A. de La Garandérie 1987) permet la prise de conscience, par l'introspection, de ces habitudes évocatives ainsi que le développement des processus cognitifs. Le médiateur interroge l'élève ou les élèves en groupe, à travers «le dialogue pédagogique», afin de guider la découverte par l'élève de ses habitudes évocatives ou «profil pédagogique».¹¹ Il le guide également dans sa «gestion mentale» pour développer ses stratégies d'apprentissage. (de La Garandérie 1980). Pour A. de la G., la compréhension serait de nature évocative et non pas perceptive. Elle dépendrait d'un geste mental de ré-expression de l'information, donné par la perception. (ibid., 1987, p. 27).

Cette démarche pédagogique se fonde sur une psychologie de la conscience cognitive et de la phénoménologie. Pour Antoine de la Garandérie, le moyen des moyens en pédagogie, c'est la conscience. Il dira lui-même, au sujet de l'introspection à l'époque où ce moyen d'investigation a été à tort contesté et réfuté : «Nous manquerions à l'honnêteté intellectuelle si, pour des mobiles d'opportunité mandarinale, nous déguisons l'emploi que nous en faisons. Ce qui est pire, nous commettrions un acte de malhonnêteté à l'égard des grands ancêtres auxquels, sans contredit possible, nous devons le peu que nous avons pu conquérir. Maine de Biran, Alfred Binet, Watt, Messer, Bühler, notre maître Albert Burloud ont tracé la voie.» (ibid., p. 8).

4.5.2 La psycho phénoménologie

Cette approche créée par Pierre Vermersch (1994) permet la prise de conscience de sa propre action et sa verbalisation. Lors de l'entretien d'explicitation, le rôle du formateur consiste à «interviewer» l'enseignant pour l'aider à reconstituer la structure de l'action et

¹¹ Voir annexe n° 4 : Tableau récapitulatif de cinq gestes mentaux. La Gestion Mentale élaborée par Antoine de la Garandérie s'appuie sur la maîtrise des cinq gestes mentaux que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice, mais aussi sur deux éléments importants : l'évocation et le projet mental.

l'accompagner à prendre conscience de leur action : *«Mais la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle.»* (A. Balas-Chanel, 2002).

Pour Pierre Vermersch, la prise de conscience de sa propre action peut se situer à trois niveaux d'abstraction : «l'abstraction empirique» (l'individu agit, sa conscience est attentive au monde et aux effets produits par l'action) ; «l'abstraction réfléchissante» (il peut aussi penser au fait qu'il enseigne et être attentif à ses actions, à ses gestes et aux consignes données aux élèves) et «l'abstraction réfléchie» (il peut penser qu'il pense au fait qu'il parle et à ce à quoi il est attentif et découvrir quels types de perceptions ou sentiments retiennent son attention). (ibid., Balas-Chanel).

4.5.3 La neurophénoménologie

Tel que nous l'avons vu précédemment, l'énaction propose une conception incarnée de la cognition définie comme *«faire-émerger d'un monde issu d'une histoire de «couplage structurel»* (Varela 1994).

Après la création de la nouvelle route en sciences cognitives, dans les années 80, c'est en philosophie des sciences que Varela propose, dans les années 90, la neurophénoménologie. Il se base, bien entendu, sur Edmund Husserl et William James, qui, au début du vingtième siècle, initient la recherche rigoureuse, en Occident, sur le fonctionnement de l'Esprit et celui de la Conscience. Ilke Angela Maréchal. <http://www.ilke-angela-marechal.com/publication/francisco-varela-un-scientifique-engage/>

Mais Varela trouve l'approche phénoménologique trop théorique et suggère un retour à une réflexion incarnée de l'expérience humaine, non restreinte à la seule conscience mais dans laquelle l'esprit et le corps sont considérés comme un tout. Il se réfère ainsi à la pratique bouddhiste de l'«attention-vigilance» définie comme *«développement graduel de la capacité de présence à l'esprit et au corps non seulement dans la méditation, mais dans les expériences de la vie ordinaire»* (Varela, 1994, p. 99).

4.6 Les fonctions du médiateur

La pratique de la médiation est utilisée autant lors d'une démarche d'enseignement, de formation que lors d'une démarche d'accompagnement. Par ailleurs, la médiation cognitive

ou sociocognitive utilise également l'approche expérientielle, réflexive et/ou existentielle à des niveaux différents.

Nous allons présenter les fonctions du médiateur en nous appuyant sur les auteurs suivants : Cardinet (2000) ; Rezaou (2001) ; Doly (2002) ; Varinot (2012) et en particulier sur les travaux de B.-M. Barth, (1987 ; 1993 ; 2013), dont le modèle de médiation sociocognitive peut nous aider à mieux comprendre la fonction du médiateur enseignant et accompagnateur. Plus qu'une méthode, son modèle s'appuie sur les lois de l'apprentissage pour mieux accompagner le processus d'autonomisation de l'apprenant, sans oublier que *«la médiation pédagogique est plutôt une démarche qu'une méthode 'clés en main'.*» (Moal, cité par Braescu (1999).

D'après Cardinet, il y a cinq grandes fonctions de la médiation : communicative, éducative, de régulation sociale, de transmission de valeurs, de préparation à l'avenir. (2000, p. 160-163). Ces diverses fonctions demandent des tâches et des activités particulières. Pour B.M. Barth (1987) les tâches du médiateur se divisent en deux temps pédagogiques bien définis : la préparation des stratégies d'enseignement (pour aider les apprenants à accéder au savoir) et les stratégies d'apprentissage (pour guider le cheminement de l'apprentissage).

4.7 Les taches du médiateur

Le médiateur guide et favorise l'apprentissage par des interventions adéquates (questions, contre-exemples, confrontation cognitive ou sociocognitive,...) qui tiennent compte des principes de l'apprentissage. Le constructivisme s'inscrit exactement dans cette lignée d'apprentissage fait de tâtonnements, d'hypothèses, d'erreurs, et de validations...

4.7.1 Concevoir un cadre spatio-temporel

Le médiateur doit envisager son action dans un temps et un espace qui privilégie la relation et l'expérience humaine. Tel que le souligne Chouvier : *«La médiation génère un espace tiers entre deux ou plusieurs espaces, et donc des limites et des passages. Elle génère corrélativement une temporalité qui exprime une succession entre un avant et un après, entre l'absence et la présence, donc une origine et une histoire.»* (2002, p. 13).

4.7.2 Solliciter l'implication de l'apprenant

Quant à l'implication de l'élève, telle que nous l'avons déjà soulignée, elle est indispensable et le moyen d'accès au processus d'apprentissage est l'attention. Le médiateur doit non seulement solliciter l'attention de l'apprenant mais aussi lui permettre de la développer : *«La finalité de ces situation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser son attention volontaire pour organiser des moyens et guider son activité vers un but.»* (A.-M. Doly, p. 60, cité par Varinot

p. 24). Cette attention mobilisée est un facteur qui éveille une «motivation intrinsèque» (Barth, 1987) chez l'apprenant.

4.7.3 Appliquer une pédagogie différenciée

Cette pédagogie tient compte de l'hétérogénéité des apprenants au niveau des modes de pensée, des tendances perceptivo-cognitives, des stratégies d'appropriation d'un contenu, ... Les pédagogues qui ont mis en évidence la diversité des fonctionnements d'apprentissage tel que : Perrenoud (1978) ; Meirieu (1984) ; de Perreti (1987) ; Astolfi (1992)¹² et d'autres, ont contribué à la mise en place des démarches pédagogiques qui tiennent compte des différentes approches. Le médiateur permet au sujet de découvrir la manière dont il aborde le sens et le guide dans la prise de conscience de son fonctionnement.

4.7.4 Favoriser le conflit cognitif¹³

Pour Piaget (1969), l'intelligence n'est pas une faculté mentale parmi d'autres, mais une modalité d'une fonction plus générale: "l'adaptation". Ainsi, l'adaptation mentale est un prolongement de l'adaptation biologique. Il y a progrès intellectuel grâce à deux mécanismes opposés et complémentaires : l'assimilation et l'accommodation.

Tableau 3- Mécanisme d'accommodation selon Piaget

<i>La mise en œuvre du mécanisme d'accommodation selon Piaget implique :</i>
Qu'il y ait d'abord tentative d'assimilation de manière à ce que les structures d'accueil adéquates soient mobilisées et que les éléments qui font l'objet de l'apprentissage soient reliés à ce que le sujet connaît déjà.
Que l'assimilation crée un déséquilibre qui conduise à un "conflit cognitif"
Que le conflit soit "régulé" par une "rééquilibration majorante" c'est-à-dire que le déséquilibre soit réellement dépassé de sorte qu'il conduise à une nouvelle forme d'équilibre correspondant à un développement cognitif.
Lorsque l'objet ou la situation résistent, le mécanisme d'accommodation intervient en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage.

¹² Ces dates ne sont pas exhaustives, car ces auteurs ont des nombreuses publications que nous ne pouvons pas indiquer dans son intégralité ici par manque de place.

¹³ Tableau fait à partir du site de P. Daganauud <http://www.patrickjddaganauud.com>

4.7.5 Guider l'apprentissage par contraste

Un autre point fondamental qu'il me semble essentiel de relever est l'importance du contraste lors de l'apprentissage : Selon Bruner, *«le contraste» est l'un des outils les plus puissants dont nous disposons pour organiser nos connaissances, et en l'utilisant, on aide l'apprenant à structurer les éléments qu'il rencontre.»* (Bruner, 2002, cité par Barth, 1987, p. 49). Son rôle régulateur permet à chaque élève d'apprendre et de progresser.

4.7.6 Faciliter l'interaction verbale

Il s'agit d'un vecteur qui permet simultanément de guider les tâches de l'apprenant ainsi que de faire prendre conscience de la manière dont chacun et le groupe accèdent au sens (la métacognition). Les questions «élucidantes» sont centrées sur la compréhension et non pas sur l'explication du processus : *«La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie»* (F.-J. Varela, 1997, p. 91). La médiation verbale permet de faire expliciter, à posteriori, sa prise de conscience lors de l'apprentissage (Métacognition).

4.7.7 Pratiquer l'auto-évaluation

Un autre moyen pour permettre à l'apprenant d'autoréguler son apprentissage est la pratique de l'auto-évaluation. D'après Noël, cette pratique est liée à la métacognition dans la mesure où elle contribue à la connaissance, par l'apprenant, de ses fonctionnements : *«il semble qu'une meilleure connaissance de soi, de ses points forts et de ses points faibles, constitue un apport essentiel à l'auto-évaluation.»* (B. Noël, 1997, p. 7, cité par Varinot, p. 8).

4.7.8 Stimuler le transfert de connaissances

Quant au transfert des connaissances, qui permet d'assurer l'autonomie de l'apprenant, Doly (2002) affirme que la métacognition favorise le transfert des apprentissages, dans la mesure où cette activité porte sur l'apprentissage de stratégies. En effet, il est important de savoir quelles sont les approches qui favorisent le transfert. D'après B.-M. Barth : *«il est possible de cultiver chaque «niveau mental» ou outil de la cognition : la perception, la comparaison, l'inférence et sa vérification, l'hypothèse et sa vérification pour aider l'élève à devenir autonome et transférer ses stratégies d'apprentissage.»* (ibid., p. 114).¹⁴

¹⁴ Voir annexe n°5 : Ce modèle pédagogique est représenté par un schéma.

4.8 Mode de relation entre le médiateur et les apprenants

4.8.1 Une approche centrée sur la personne

Pour Cardinet : «*La médiation pédagogique est non seulement une 'thérapie de l'apprentissage' mais d'avantage l'attitude pédagogique la plus créatrice et la plus efficace dans tout acte d'apprentissage. Cette attitude doit éveiller notre capacité d'empathie envers l'apprenant devant ses processus cognitifs, émotionnels et relationnels.*» (A. Cardinet, 1995).

La pédagogie de la médiation demande un nouveau type de communication, adaptée au mode de relation basée sur la coopération. «*Dans ce sens l'opposition classique entre autorité et laxisme amène souvent à rechercher un juste milieu, un pis-aller.*» (Houssaye, 2001). Le mode de communication est semi-directif, afin de guider le processus de l'apprentissage sans l'intervention abusive du médiateur.

4.8.2 Une communication semi-directive

Le travail de Carl Rogers a influencé la pédagogie humaniste et son «*Approche Centrée sur la Personne*» (ACP), basée sur l'écoute empathique, s'est étendue dans le domaine de l'éducation et en particulier dans les courants de pédagogie semi-directive et non directive. L'écoute empathique demande une décentration du thérapeute, en l'occurrence de l'enseignant ou formateur. Celui-ci doit être capable d'accepter la personne telle qu'elle est, dans «l'ici et maintenant» et comprendre une situation, non pas depuis son cadre de référence, mais depuis celui de l'autre personne. La conception Rogérienne de la médiation rejoint le sens de l'accompagnement lorsqu'il la définit comme un «être avec» dans une relation qui dépasse le «je/tu» pour un cheminement vers «le nous». (Rogers, 2006)

C. Rogers rejoint également le paradigme de la potentialité, qui va au-delà de la capacité cognitive de la personne ; il entend par potentialité : «*la base la plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de sa personnalité, le fond de sa 'nature animale', que tout ceci est naturellement positif, est fondamentalement socialisé, dirigé vers l'avant, rationnel et réaliste*». (Rogers, 2006, p. 68, cité par M.-H. Florenson, 2010, p. 57-58.). Le rôle du médiateur dans cette approche vise à aider la personne à libérer son potentiel pour qu'elle trouve par elle même la réponse à ses problèmes.

4.9 La prise en compte du corps dans les approches éducatives

Actuellement, bien qu'il ne s'agisse que de tentatives marginales, certaines approches de relaxation ou de travail sur la perception de soi entrent dans les classes et le corps traverse petit à petit les grilles de l'école. L'activité de l'apprenant pour laquelle tous les pédagogues

s'accordent à donner la suprématie est l'attention. L'attention est la porte d'entrée de l'apprentissage et de la métacognition. Il est intéressant de noter que peu d'approches pédagogiques tiennent compte du corps dans le développement de l'attention qui pourtant, comme le précise Dooling, est une activité qui implique la personne toute entière :

«La véritable attention libératrice ne peut pas venir exclusivement de l'intellect, tel qu'il nous a été enseigné, elle doit être générée par le sentiment et doit entrer dans le corps, c'est une activité de toute la personne et alliée de la conscience.» (D. Dooling, 1975).

Parmi les différentes méthodes «actives», la méthode éducative Edgar Willems est reconnue par les musiciens professionnels comme la plus complète : *«Elle développe l'oreille musicale, le sens du rythme, le chant, le mouvement corporel»*. Cette méthode se fonde sur les rapports psychologiques existant entre la musique, l'être humain (dans sa globalité) et «le monde créé». (Willems, 1987). Sa pédagogie sollicite toutes les facultés sensori-motrices, affectives, mentales et intuitives (inventives et créatives), dans le but de les épanouir et de les harmoniser entre elles.

Willems parle également des effets thérapeutiques de la musique : *«De simples exercices rythmiques, faits dans des conditions normales de relaxation, ont pu avoir des effets salutaires sur le système nerveux, même dans le cas de contractions rebelles aux traitements par la médication symptomatique.»* (Willems, 1987, p. 136).

Le modèle Educatif Etievan (Brésil, Chili, Pérou, Venezuela) est fondé sur les savoirs d'action des pratiques éducatives faisant appel au développement simultané du corps, de la pensée et des sentiments : *«Une vraie éducation intégrale consiste à développer ces trois parties de manière équilibrée.»* (Etievan, 1989, p.83). Son modèle comporte un travail de rythmique basé sur l'attention et la perception de soi, celui-ci fait partie de l'approche intégrale de la formation des enseignants et de l'éducation des élèves.

Rudolf Steiner, créateur d'une approche éducative alternative, en parlant des qualités sensorielles dit : *«ce qui compte, c'est que nous les comprenions jusque dans le corps.»* (1981, p. 56). Il a créé l'Eurythmie, expression artistique dans laquelle la musique et les paroles sont exprimées par les mouvements spécifiques du corps qui correspondent à des notes, à des accords – celle-ci fait partie intégrante de l'éducation des enfants et de la pratique des enseignants. *«La pédagogie de Rudolf Steiner a pour objectif de favoriser le développement de facultés individuelles et collectives par l'exercice équilibré et cohérent de l'intellect, de la sensibilité et du corps.»* (ibid.).

La Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE) est une association pédagogique fondée en 1978 par Micheline Flak,¹⁵ et Jacques de Coulon¹⁶ (1985). Elle a pour objectif de développer la pratique du yoga à l'école, par la formation des enseignants et formateurs d'IUFM intéressés. L'enseignement du yoga pour les enfants est ainsi effectué dans quelques IUFM (Créteil, Versailles, Orléans, Strasbourg) en formation continue et initiale, par des intervenants du R.Y.E.

4.10 Savoirs d'expérience et médiation en accompagnement formation

Pour construire des savoirs d'expérience, il faut un médiateur. Aujourd'hui, beaucoup de ces pratiques se basent sur des référents théoriques tels que ceux proposés par les approches : psychanalytiques, psychosociologiques, systémiques, phénoménologiques axées sur l'explicitation des savoirs d'action, la recherche action, le compagnonnage cognitif...

4.10.1 L'approche expérientielle

Nous avons voulu séparer l'approche expérientielle de la médiation par la réflexion, car historiquement l'approche expérientielle a précédé celle de la médiation réflexive. D'abord, il me semble important de différencier l'expérientiel de l'expérimental. Selon Barbier, dans l'expérimental nous cherchons avant tout à faire la preuve d'une hypothèse, tandis que l'expérientiel met en œuvre, non seulement nos facultés logiques et cognitives, mais également nos facultés d'intuition et d'imagination, souvent liées à la reconnaissance pleine et entière de notre sensorialité. Rezeau, pour sa part, cite la longue tradition de la pédagogie par l'action : déjà selon Rousseau (1762) la véritable éducation consistait moins en préceptes qu'en exercices. John Dewey (1954) et sa doctrine du «*learning by doing*» ont influencé Claparède et Freinet. Ce dernier a repris à son compte la célèbre formule de Dewey sous la forme du dicton populaire : «*C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire*» (Freinet, Célestin, 1954, cité par Giordan, 1998, p. 113, cité par Rezeau, 2001. p.31).

Méthode active :

D'après Marcel Lebrun, il existe trois méthodes dites actives qui recouvrent l'ensemble de caractéristiques essentielles de l'approche expérientielle : L'apprentissage par résolution de problèmes (ARP) et son éclairage particulier sur les tâches et les situations d'enseignement ; L'apprentissage coopératif (AC) et son éclairage particulier sur les formes collaboratives de l'apprentissage et de l'enseignement ; La pédagogie du projet ou par le projet (PP) et son éclairage particulier sur le développement complet de la personne de l'étudiant. (Marcel Lebrun, Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, Université de Louvain-la-Neuve, 1999 ; autour de L'apprentissage par résolution de problèmes (ARP) , L'apprentissage coopératif (AC) et La pédagogie du projet ou par le projet).

¹⁵ Professeur d'Anglais dans la région parisienne

¹⁶ Professeur de philosophie en Suisse

4.10.2 La réflexion dans l'action et les savoirs d'expérience

La pratique de la réflexion dans l'action a été introduite par Schön (1990). D'après lui, tout professionnel entretient un dialogue entre les situations nouvelles qui se présentent lors de sa pratique et ses compétences professionnelles. Perrenoud rappelle la première thèse que défendait Schön : *«Aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur "automatisme". L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résulte d'une réflexion dans l'action.»* (P. Perrenoud, 2001, p. 42-45). Schön a été le premier à mettre en place une méthodologie pour guider la production de savoirs d'expérience. C'est à partir de ce modèle en particulier que d'autres formes ont succédé mais non sans mal, comme le rappelle G. Pineau : *«Ce passage est un «tournant réflexif» (Schön 1990), un tournant épistémologique long et laborieux à négocier, ... ce n'est plus la science avec ses théories, lois et modèles qui est à réfléchir pour l'appliquer, mais l'inverse, la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme.»* (2007).

Il est intéressant de noter qu'au niveau de la formation des chefs d'établissement, Roger Fetter (inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional, académie de Rennes) considère que le travail d'analyse de sa propre subjectivité et/ou intersubjectivité dans la formation des chefs d'établissement, permet de séparer les questions personnelles des questions professionnelles et permet de prendre du recul pour poser des problématiques pertinentes. (R. Fetter, 2002).

4.10.3 Le compagnonnage cognitif

Un autre apport à notre réflexion est le compagnonnage cognitif dans lequel il s'agit d'une approche expérientielle qui passe par le contact direct avec l'expérience, mais réfléchi : *«Le contact 'direct' met l'accent sur l'importance du lien entre la personne et la situation vécue : la personne est auteur de son expérience. C'est par la nature de ce lien et le mouvement réflexif que la formation expérientielle se distingue d'une formation basée sur l'imprégnation et le mimétisme.»* (Jobert, 1989). En effet, l'objectif du compagnonnage cognitif est le développement de savoirs d'expérience. Les apprenants ont également la possibilité de réfléchir sur leur propre performance et progression permettant ainsi le développement des connaissances métacognitives : *«Dans le cadre du compagnonnage cognitif, les apprenants sont engagés principalement dans des actions d'observation, de pratique et de réflexion sur leurs pratiques»* (Dennen et Burner, 2008, p. 427).

4.10.4 L'autoformation et des outils de médiation

Cette approche est centrée également sur la métacognition : *«Le " s'auto-formant " a la double préoccupation d'être conscient et de développer sa conscience de la manière dont il est formé par les autres et le Monde, et de prendre le pouvoir sur sa forme (...). Il s'autorise à formuler le sens de son expérience dans les trois acceptions du terme : des finalités, des significations, du sensoriel.»* B. Courtois (2006).

Dans l'AF, il existe plusieurs types de dispositifs ou approches qui permettent de mettre en évidence cette connaissance qui émerge de l'expérience, car il ne suffit pas d'une expérience pour qu'un savoir émerge de l'action : *«Toute expérience vécue, même si elle a été très intense, n'est pas forcément formatrice.»* (Josso 1991, cité par J.M. Rugira, 2013, p. 222).

Le vecteur de la médiation en formation est également le langage. La forme dialogique qui prend la forme d'entretien individuel ou d'échange en groupe peut être en relation avec d'autres formes de travail d'observation ou d'écriture. L'histoire de vie, par exemple, qui porte sur la connaissance de sa propre subjectivité, peut aussi être une forme de médiation. Nous citons tout particulièrement les travaux M.-C. Josso (2009 ; 2011), ainsi que ceux de J.-M. Rugira (2009 ; 2013), dont les recherches portent sur l'utilisation des approches biographiques, dialogiques et somatiques en formation d'adulte, en intervention et en recherche. A l'aide de l'entretien, elles permettent au sujet de prendre conscience de son agir professionnel, dans lequel il est impliqué non seulement intellectuellement, mais aussi émotionnellement et corporellement.

4.10.5 L'Approche existentielle

L'approche existentielle en accompagnement formation s'inspire des pratiques psychologiques qui cherchent à relancer chez la personne sa tendance innée à s'auto-actualiser (Maslow 1971), à mobiliser les forces de croissance et à développer son potentiel (Rogers 1946). Selon Rogers (1959) tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer ses potentialités et à les orienter de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement. Le mouvement humaniste et existentiel prend sa source au début des années 60, principalement aux États-Unis, en réaction aux deux approches prédominantes de l'époque : la psychanalyse freudienne et le behaviorisme. Ce nouveau courant de pensée en psychologie est alors considéré comme une troisième voie qui mise sur la capacité de l'être humain à prendre conscience de sa situation présente, à la comprendre, à changer ses attitudes et à les adapter à ses comportements.

Il est intéressant de noter que selon Mehdi Farzad¹⁷ : «Depuis sa création il y a trente ans à l'Université de Paris VIII à Saint-Denis, la formation DUFA¹⁸, n'a pas cessé d'accentuer son projet pédagogique dans le sens d'une prise en considération de *«l'inachèvement de l'homme»* (Lapassade, 1963). La démarche utilisée dans le processus de formation d'adultes est la recherche d'action existentielle (Barbier, 1983 ; 1996 ; 1997). Cette approche permet une réflexion (recherche), étayée théoriquement sur et à partir d'une pratique (action) d'ordre pédagogique, au sein d'un processus qui intègre un rapport au temps et une dimension collective. Pour Henri Desroche, les formations d'adultes par la recherche-action doivent conduire les adultes apprenants à réaliser ou apprendre à réaliser une recherche dans, par, pour, avec l'action simultanément et visant le changement et la transformation des acteurs, des pratiques, des lieux (1990).

4.11 La prise en compte du corps en accompagnement formation

En ce qui concerne la médiation corporelle dans le cadre de l'apprentissage en accompagnement formation, nous voudrions faire référence à la thèse doctorale d'Eve Berger (2009) dans laquelle elle fait une recherche approfondie sur la place du corps dans la construction de sens. Au vu du panorama qu'elle dresse, le croisement entre rapport au corps et création de sens est peu exploré. (ibid., p. 18). Elle fait référence aux travaux de C. Pujade-Renaud qui a fait sa thèse doctorale (1983) sur le corps de l'élève dans la classe et tente de comprendre comment ils sont perçus, décodés, interprétés dans la communication entre l'élève et l'enseignant. Si nous nous appuyons sur la recherche de Berger, les travaux de C. Pujade-Renaud ne portent pas sur le corps en tant que médiateur de l'apprentissage, mais plutôt sur le dualisme entre le corps et le langage : *«L'écart entre corps et langage, affronter leur hétérogénéité plutôt que mythifier leur unité»* (Pujade-Renaud, 1983b, p. 159 cité par E. Berger, ibid., p. 92).

L'affirmation de Pujade-Renaud, comme quoi *«la restitution sensible d'une expérience corporelle par la parole ou l'écriture consiste à rester proche de ses sensations corporelles tout en s'en détachant partiellement»* (Ibid., p. 11), ne semble pas être un objectif si facile à atteindre d'après E. Berger. Dans sa thèse, elle attire l'attention sur le fait que *«L'expérience tend plutôt à montrer que ni les instruments perceptifs, ni les instruments cognitifs, ni surtout*

¹⁷ Coordonnateur pédagogique à Paris VIII

¹⁸ Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes

les capacités à faire des liens entre une expérience et son sens, ne sont d'emblée performants chez les personnes.» (ibid., p. 95).

Ces propos rejoignent mon questionnement en tant que médiateur, à savoir comment solliciter et développer les potentialités perceptives, cognitives dans l'apprentissage et, au lieu de les affronter, essayer de comprendre le lien qui les unit. Si les principes de la médiation que nous avons exposés précédemment nous semblent rejoindre les lois de l'apprentissage dans le paradigme constructiviste et socioconstructiviste, ils ne tiennent cependant pas compte de la place du corps comme faisant partie de l'accès au sens. La médiation cognitive tout en considérant le rôle de la perception, s'ancre dans le principe de la prédominance de la pensée comme mode d'accès à l'apprentissage.

Nous exposerons, en poursuivant, de quelle manière la médiation corporelle du Sensible permet de *«réconcilier, pleinement et sur un pied d'égalité, le corps et l'esprit.»* (Bois, 2008) dans l'accès au sens.

5. LA MEDIATION DU CORPS SENSIBLE

«Le corps n'exerce pas une fonction de connaissances uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques.» (Dauliach, 1998)

Le Sensible est un nom propre qui dérive d'un adjectif, sensible, dont le sens est : *«Qui peut éprouver des sensations, capable de percevoir des impressions.»* (CNRTL). Le contexte dans lequel nous allons l'étudier, Le Sensible a une signification particulière : *«Pris comme adjectif - comme dans l'expression «le corps sensible» - le terme «sensible» désigne donc pour nous en premier lieu une certaine caractéristique du fonctionnement corporel qui lui permet, via le Mouvement Interne qui anime sa matière, se faire la chambre d'écho de toute expérience du sujet. Pris comme substantif - «le» Sensible - il s'agit de la modalité perceptive elle-même, par laquelle le sujet peut accéder aux messages ainsi délivrés dans et par son corps.»* (E. Berger, D. Bois, 2007, p. 27). Nous l'aurons compris, le médiateur pour accompagner et former le sujet est le corps Sensible.

5.1 Racines du paradigme du Sensible

Les 30 ans de parcours professionnel et de recherche du Pr. D. Bois et de ses collaborateurs

ont donné naissance à un modèle évolutif d'accompagnement expérientiel et existentiel de l'adulte, ancré sur les bases d'un nouveau paradigme concernant la source de la connaissance.

Cette approche, centrée sur la personne et sur le rapport au corps Sensible en tant que médiateur de la connaissance, se développe sur trois axes prioritaires : l'étude et l'expérimentation du rapport au corps dans sa construction de l'identité, de la présence de soi et dans la relation avec autrui et au monde.

La pratique -et les découvertes qui ont suivi- a été portée par des questions fondamentales que Danis Bois, praticien réflexif et chercheur infatigable en sciences de l'éducation, s'est posée tout au long de sa vie. Ces questions font écho à mes propres interrogations personnelles et professionnelles : *«Est-il possible de modifier et d'aider à modifier la conception du monde sur laquelle se fondent nos représentations, nos rapports humains et nos choix de vie ?»* (D. Bois, 2008, p. 17).

5.1.1 La Psychopédagogie perceptive

La Psychopédagogie perceptive (PPP) est le savoir d'expérience qui a donné naissance au concept de Sensible et qui constitue aujourd'hui un paradigme à part entière, grâce aux recherches menées dans le Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP)¹⁹. Tel que l'affirme son fondateur : *«A partir d'un contact direct et intime avec le corps, une nouvelle nature de rapport à soi, aux autres et au monde a mis en lumière une nouvelle forme de connaissance.»* (D. Bois, D. Austry, 2007, p. 6). Pour D.Bois, le but de la Psychopédagogie perceptive est de permettre au sujet de faire le lien entre le monde de son expérience sensorielle et le monde de la pensée réflexive à travers l'expérience éprouvée d'une perception nouvelle, issue d'un immédiat, et porteur d'un sens nouveau. Et, il ajoute que la personne apprend de son expérience quelque chose pour sa propre vie. (D. Bois, 2008, p. 145).

5.1.2 La somato-psychopédagogie

«La somato-psychopédagogie est une méthode qui peut remplir deux objectifs : d'une part aider les personnes en période de difficulté ou mal être, d'autre part accompagner les personnes souhaitant se transformer et approfondir le sens de leur vie.» (Berger 2006, p. 11). Cette pédagogie répond à ce double besoin de l'humain tel que Honoré le souligne lorsqu'il constate que *«dans notre inachèvement constant, la formation est une disposition nécessaire*

¹⁹ www.cerap.org

mais non suffisante pour surmonter les difficultés d'adaptation de l'environnement et aux évènements.» (Honoré, 2001, p. 51 cité par J.-M. Rugira, 2009 p. 255).

Cette discipline appliquée se situe au carrefour du soin et de la pédagogie. Les connaissances anatomiques et techniques du somato-psycho-pédagogue, lui permettent de soulager des tensions et des douleurs grâce à la mobilisation du mouvement interne, force d'autorégulation physique et psychique : *«Au-delà de la dimension thérapeutique que j'avais employée jusqu'alors, j'énonçais une phénoménologie du corps Sensible, toute indiquée pour une formulation complète d'une approche pédagogique à médiation corporelle.» (D. Bois, 2009a, p. 58).* Nous verrons au fil de cet exposé les concepts de base qui sous-tendent la méthodologie de la somato-psycho-pédagogie.

5.2 Fondements De La Psycho-pédagogie Perceptive

« Il s'agit donc d'un nouveaux processus d'apprentissage, qui passe par une autre nature d'intelligence, qualifié d'«intelligence sensorielle». Par ailleurs, on voit très bien qu'au cœur de l'expérience immédiatement vécue et perçue se joue une réflexivité ancrée dans une connaissance immanente. Dans cette perspective, l'activité préréflexive ne semble pas dépourvue d'une réflexivité qui se déploie en temps réel de l'action et où le rapport à l'immédiateté ne semble pas constituer un obstacle à une mise en sens qui se donne paradoxalement dans l'instant de l'action. Le côté paradoxal vient du fait qu'habituellement la mise en sens procède d'une réflexion à posteriori tandis que dans cette circonstance particulière d'apprentissage et d'expertise, la connaissance se donne dans l'action.» (Bourhis, 2012 p. 365).

5.2.1 La perception du mouvement interne et le statut du corps

La perception tient une place centrale dans l'approche de la PPP à l'égal de la phénoménologie, cependant il existe une différence fondamentale tel que l'affirme D. Bois : *«Si la phénoménologie explore le lien charnel entre le corps et le monde, la perception du Sensible explore, quant à elle, le lien vivant entre un sujet et son propre corps impliquant le déploiement d'une modalité perceptive paroxystique capable de pénétrer l'intériorité vivante du corps.» (D. Bois, 2009a, p. 50).*

En PPP, la perception du Sensible, c'est le corps tout entier qui perçoit et, simultanément, le sujet percevant est conscient de ses perceptions : il est capable de ressentir les effets de ce qu'il perçoit, de comprendre le sens qui émerge des ses sensations et de les décrire. En ce sens, pour Danis Bois, *«le Sensible désigne alors la qualité des contenus de vécus offerts par la relation au mouvement interne, et la qualité de réceptivité de ces contenus par le sujet lui-même.» (D. Bois, 2007 p. 107).*

Cette approche psychopédagogique a trois fonctions principales : en tant qu'outil de la relation au mouvement interne, qu'outil pédagogique et qu'outil d'appropriation de soi. En premier lieu la PPP part du postulat qu'il existe une force vive, une force du vivant autonome, un principe de renouvellement, qui anime sensoriellement la matière du corps. Le mouvement interne MI constitue le potentiel d'autorégulation de la personne qui garantit un état de santé, d'équilibre psychique et qui donne le sentiment d'existence. Cette force interne de régulation est omniprésente dans le corps et plus spécifiquement dans le fascia. Le MI est un mouvement sensoriel tangible et perceptible grâce à l'éducation de la perception du Sensible. Il se donne sous les mains du somato-psychopédagogue à un rythme très lent, presque imperceptible, cependant la relation consciente avec ce mouvement peut être découverte et éduquée : *«C'est à travers lui que la personne apprend de son intériorité et c'est lui qui, tel un baume, vient soulager ses ruptures de nature inconsciente. Le mouvement interne devenait le maître d'œuvre de la potentialité.»* (D. Bois, 2008, p. 37). La recherche sur le terrain a permis de formaliser les invariants du MI, ainsi que la dynamique et ses effets perceptivo-cognitifs :

«Le Mouvement interne se donne également avec des caractéristiques propres, certaines invariantes, d'autres variables selon les moments et conditions de l'expérience : une forme, des orientations, une amplitude, un rythme, une texture, une résonance, en terme d'états émotionnels ou de pensées spontanées, etc.» (E. Berger, P. Vermersch, 2006 p. 47).

Le tableau qui suit, inspiré des résultats de recherche de D. Bois (2007), nous permet de mieux comprendre la finesse des nuances de ces différents statuts du corps et la nature de la subjectivité en jeu dans la notion de sujet sensible.

Tableau 4 - Les statuts du corps dans la notion de sujet sensible (Bois, 2007, p. 58)

Les statuts du corps	Fonctions
«J'ai un corps»	Corps utilitaire, corps machine, corps étendu.
«Je vis mon corps»	Corps ressenti (douleur, plaisir) nécessitant un contact perceptif.
«J'habite mon corps»	Corps prenant le statut de sujet, impliquant un acte de perception plus élaboré, le ressenti devenant lieu d'expression de soi à travers les perceptions internes.
«Je suis mon corps»	Corps faisant partie intégrante du processus réflexif de la personne à travers des tonalités qui livrent un fort sentiment d'existence.
«J'apprends de mon corps»	Corps Sensible, caisse de résonance de l'expérience capable de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit.

Comme le souligne Jean Humpich : *«Le corps devient une base de données vécue utilisée ou non en fonction de la posture interrogative de son propriétaire. Face à de multiples situations de notre vie quotidienne, notre corps s'émeut, et nous en rendons compte dans nos agissements, une fois encore sans vraiment en mesurer la proportion. Le corps est déjà ému, l'homme, lui, est touché. Nous pouvons l'appeler : l'homme-touché.»* (2007, p. 42).

5.2.2 L'Éprouvé et le rapport à l'immédiateté

La perception du Sensible est un outil de connaissance, un acte d'immédiateté. L'accès à cette expérience se fait à travers l'éprouvé. Dans ce sens, D. Bois fait allusion à la métaphysique positiviste de Maine de Biran pour qui «le moi connaissant» peut accéder à la réalité des faits tels qu'ils se donnent à travers la perception, à ce dernier D. Bois associe «le moi ressentant» : *«Se sentir soi n'est autre chose réellement que se connaître soi sentant.»* (D. Bois, 2008, p. 42). C'est cette double expérience de l'immédiateté et de la simultanéité qu'il appelle «éprouvé». C'est à travers le rapport éprouvé et conscientisé que la personne entre en contact avec son corps sensible, avec ses actions et avec autrui. Mais il ne suffit pas d'éprouver et de conscientiser les phénomènes émergents, il faut prendre conscience du sens qui émerge de l'expérience immédiate pour rendre intelligibles les *«significations jaillissant de l'éprouvé corporel.»* (D. Bois, 2008, p. 52). L'expérience du rapport au sensible nous met en rapport avec *«un lieu de soi, actif, qui se déploie en permanence vers son devenir.»* (D. Bois, 2001, p. 68). Dans ce sens l'expérience de l'immédiateté ne se limite pas au présent, il se situerait aussi *«dans un 'à venir' (...) l'essence cinétique... livre simultanément le contenu d'un présent qui se déroule et la prospection d'un 'juste à venir'.»* (ibid.).

5.3 La notion d'immanence dans le processus d'apprentissage

Danis Bois précise lors de sa thèse de Doctorat que du point de vue de l'apprentissage perceptivo-cognitif, nous nous inscrivons bien dans une tradition constructiviste, mais nous souhaitons renouveler celle-ci par l'apport d'une dimension nouvelle spécifique, l'immanence, pour marquer la place centrale de la notion d'information interne dans le processus d'apprentissage. (D. Bois, 2007 p. 347).

5.3.1 Le constructivisme immanent

Au-delà de Danis Bois, d'autres chercheurs, notamment Eve Berger dont les recherches portent sur le rapport au corps et la création du sens dans la formation d'adultes, soulignent que le sens se dévoile et se donne spontanément, de façon non construite et non réfléchi :

«Le processus de création de sens se dévoile ainsi comme étant extrêmement constructif, créateur, par des voies qui se caractérisent de surcroît par l'absence de recherche volontaire du sens.» (E. Berger, 2009, p. 426). Bourhis évoque le concept de constructivisme immanent lors qu'elle signale que : «la création de sens ne relève plus de la construction du sens sur le mode de la réflexion, mais relève de l'émergence du sens qui se donne au sujet sur le mode de la pré-réflexivité et avant tout jugement.» (Bourhis, 2012, p. 65).

5.3.2 La motivation immanente

Lors de l'action qui découle du processus de transformation, le sujet se trouve confronté à l'impulsion qui le fait s'attacher à la mise en action pour elle-même : «Le danger est d'oublier la motivation première (la motivation immanente) et nous nous identifions au résultat de notre action qui devient le but en soi.» (E. Berger, 2006, p. 193). La motivation dont on parle ici est immanente, en ce qu'elle émane naturellement de la relation du sujet avec le mouvement interne. Pour Valérie Bouchet, la motivation immanente touche au plus profond l'individu en amont de toute volonté, de tout souhait, de toute réflexion, c'est une force, un élan de vie qui s'exprime au cœur de la matière du corps. (Bouchet, 2006).

Une fois que le sujet a fait l'expérience du Sensible à travers son corps, il reste un goût nouveau auquel tout naturellement il désire revenir : «Il existe deux émotions fondamentales, état d'âme fondamentaux : la joie liée au ressenti du mouvement dans la profondeur de la matière et la tristesse d'en être coupé.» (D. Bois, cité par Austry, 2001).

5.4 Les principes de renouvellement à l'œuvre

Le renouvellement est donc le résultat et le processus de modification ou de transformation du sujet, tout le long de l'AF à médiation corporelle et au-delà de celui-ci. La dynamique du processus de transformation a pu être mise à jour par plusieurs chercheurs en PPP (Bois, 2008 ; Humpich, 2009 ; Bertrand, 2010 ; Lefloch, 2008 ; Berger, 2009 ; Bourhis, 2009). qui m'ont précédée. Je m'appuierai sur un certain nombre de travaux qui permettront de mettre à jour ce processus. Cette transformation concerne le sujet en tout premier lieu. Cependant, cette proximité avec sa propre profondeur l'ouvre aux autres et au monde. Elle peut permettre également de l'ouvrir à une autre dimension de son existence comme le souligne M. Humpich quand il parle du rôle du SPP qui permet à certains de découvrir dans la dynamique d'accomplissement qui se dégage de leur rencontre avec le mouvement interne, la 'tache

fondamentale', la direction d'engagement qui dessine plus qu'un projet de vie : le projet d'une vie. (M. Humpich, 2009, p. 131).

Danis Bois décrit ainsi le processus de renouvellement du sujet : *«la matière corporelle, lorsqu'elle se renouvelle dans sa densité, dans sa tonicité, dans ses axes, influence directement la manière d'être d'une personne.»* (D. Bois, 2008, p.40).

«Sur la base de cette donnée, on comprend que nous sommes en présence d'un Moi mouvant, plastique et évolutif, qui se renouvelle tout au long de la vie dès lors que le lien avec le Sensible est instauré puis préservé.» (I. Bertrand, 2010, p. 46).

Si nous revenons à la notion de renouvellement, il est intéressant de noter que celle-ci est liée au concept de potentialité qui implique, comme nous l'avons déjà vu précédemment, que la personne soit mobilisée dans ses ressources non exploitées, grâce à un médiateur. Nous verrons plus loin de quelle manière le médiateur du Sensible sollicite et permet le déploiement de ces potentialités, afin que le sujet entre en contact avec la force de renouvellement qui l'habite et qui va le guider vers son devenir.

5.4.1 La modifiabilité perceptivo-cognitive

La PPP rejoint le postulat de *«la possibilité de modifier la structure du cerveau à tout âge»*, développée par Feuerstein (1970), autour du potentiel d'apprentissage, et dont la méthodologie est basée sur la pratique de la médiation. Dans le cas de la PPP, la médiation n'a pas seulement comme objectif d'aider l'autre personne à fonctionner mieux sur le plan intellectuel, mais aussi sur les plans physique et psychique. L'objectif principal est celui d'enrichir et de transformer nos représentations à partir de l'enrichissement de la perception : point de départ du renouvellement de la manière d'être de la personne, en contact avec une nouvelle forme d'intelligence sensorielle à l'œuvre. Nous verrons à la suite quelles sont les étapes de cette transformation, ainsi que le rôle du somato-psychopédagogue dans la mise en place des conditions et les activités pédagogiques pour accompagner ce processus.

5.5 Le Somato-psychopédagogue- Médiateur Du Sensible

La potentialité agissante, sur laquelle est ancrée la médiation du corps Sensible, est dévoilée grâce à une démarche pédagogique qui permet d'entrer en relation avec une force interne porteuse d'évolutivité, ou pour reprendre les termes de Carl Rogers, une *«force organismique qui va dans le sens de la guérison et du bonheur»* (Rogers, 1985).

Marc Humpich fait part de la complexité du rôle du médiateur du Sensible, dont il décrit l'articulation dynamique en tant que «personne-ressource» : *«Dans l'accompagnement où je parvenais à cet entrelacement délicat entre praticien-sujet et accompagnateur-acteur, le sentiment de réciprocité avec la personne que j'accompagnais était exceptionnel.»* (M. Humpich, 2013, p. 114). Ses connaissances anatomiques ainsi que ses compétences pédagogiques pour guider l'accordage somato-psychique²⁰ et développer la perception de soi à partir de l'expérience du sensible, lui permettent d'être un médiateur en lien avec le Sensible, un pédagogue et un accompagnateur du changement.

5.5.1 Une posture spécifique : la directivité informative

Danis Bois définit la directivité informative comme une posture spécifique de la somato-psychopédagogie et comme un outil de communication pour guider l'apprentissage. Le médiateur du Sensible aide le sujet accompagné à découvrir et à développer sa capacité de perception et de compréhension à travers des informations perceptives manquantes, sur le mode de l'explicitation plutôt que sur le mode de l'interprétation.

5.5.2 Mode de relation entre le SPP et le sujet

Pour la psychopédagogie perceptive, c'est l'expérience de la perception du mouvement interne qui donne à la personne le statut de sujet et c'est au cœur de cette *«qualité de réceptivité»* que le sujet découvre et prend conscience simultanément d'un autre rapport à lui-même, aux autres, et au monde. C'est cette expérience éprouvée réciproquement par le sujet et l'AF que Danis Bois a nommée *«Réciprocité Actuante»* (Bois, 2007 ; Lefloch, 2008 ; Berger, 2009 ; Bourhis, 2009).

Catarina Santos nous renvoie à la description d'E. Berger qui explicite le sens d'actante : «Une relation de ce type relève donc d'un acte, un acte relationnel, au sens où elle ne peut être machinale. «Actuante» renvoie également au fait que cette modalité de relation étant basée sur la perception du mouvement interne et de ses réactions à ce que dit, fait ou est l'autre, il y a en permanence actualisation de l'échange en fonction de ces données internes corporéisées.» (Berger, 2009, p. 32-33, dans Santos, 2012, p. 125). Catarina Santos, elle-même, décrit cette simultanéité comme «une expérience partagée incarnée, vivante et commune sur la base d'un vécu corporel qui permet un accès aux tonalités internes, un accès conscientisé et éprouvé simultanément par les deux protagonistes.» (C. Santos, 2012, p. 125).

C'est cette réciprocité actuante qui opère au sein de deux singularités bien différenciées, rendant particulier le mode de relation du psychopédagogue et du sujet de l'AF à médiation

²⁰ Accorder son corps (somato) et son psychisme (psycho).

du corps Sensible. La posture qui rend possible cette différenciation est basée sur une activité attentionnelle que Danis Bois appelle «*non-prédominance*» (Bois, Austry, 2007). Cette activité est fondée sur une attitude paradoxale de neutralité et d'activité, également d'une attitude de distanciation et de proximité, à partir de laquelle le somato-psychopédagogue guide le sujet.

5.6 Les fonctions spécifiques du somato-psychopédagogue

Outre les fonctions du médiateur que nous avons spécifiées dans le chapitre consacré au thème de la médiation, le somato-psychopédagogue, remplit des fonctions spécifiques que nous décrivons à ci-dessous.

5.6.1 Prendre soin du sujet

Le processus auquel participe le SPP²¹, en tant que médiateur, exige d'évaluer les besoins qui émergent du corps du sujet avant de mettre en place les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à chaque personne qui l'aideront à «*reconstruire l'unité entre corps et psychisme, entre la personne et son propre corps, entre la personne et sa pensée, entre la personne et ses comportements et participer ainsi à la reconquête de son existence.*» (D. Bois 2007, p. 345). Le somato-psychopédagogue prend soin du sujet à travers la relance de la force d'autorégulation capable de soulager les tensions et les douleurs et, il guide le sujet afin de développer et enrichir les capacités perceptives de celui-ci via le mouvement interne.

5.6.2 Faciliter l'accordage somato-psychique

Le médiateur doit choisir le moyen qu'il propose à la personne accompagnée : outil manuel, gestuel, introspectif ou verbal. Les instruments de la PPP que je présente dans le chapitre consacré au cadre pratique servent à faciliter la mise en relation de la personne avec le mouvement interne, par l'intermédiaire de son corps. Le processus auquel participe le SPP en tant que médiateur lui demande de mettre en place les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour aider le sujet à «*reconstruire l'unité entre corps et psychisme, entre la personne et son propre corps, entre la personne et sa pensée, entre la personne et ses comportements et participer ainsi à la reconquête de son existence.*» (D. Bois 2007, p. 345). Le sujet devient capable de soigner sa présence et de prendre soin de lui-même.

21 Somato-psychopédagogue

5.6.3 Solliciter l'implication du sujet et l'accordage des instruments internes

L'autonomie recherchée dans ce processus éducatif concerne, d'une part, la possibilité qu'a le sujet de créer lui-même les conditions d'accès au Sensible et, d'autre part, la possibilité qu'il a d'entretenir cette relation au sein de l'action dans sa vie quotidienne. En ce sens, l'objectif du praticien en SPP n'est pas celui de développer une compétence apportée de l'extérieur, comme un outil pour produire le changement, mais plutôt de proposer des conditions pour que le sujet entre en relation avec la force de croissance interne grâce à la mobilisation et l'accordage des instruments internes. *«Outre l'accès au savoir, leur fonction est de participer de manière globale au processus de l'apprentissage, ils permettent l'accès à un accordage du corps et de la pensée et la perception du sensible.»* (Zuber, 2012, p. 17).²²

5.6.4 Proposer des conditions et des cadres d'expérience adaptés

Les conditions proposées par le somato-psycho-pédagogue sont dites extra-quotidiennes, dans la mesure où le silence et la lenteur contrastent avec le rythme de vie habituel. Ces conditions permettent d'aider le sujet à percevoir par contraste le mouvement sensoriel qui habite le mouvement moteur. Dès lors que l'on entre en contact avec ce mouvement interne, se révèle tout ce qui s'y oppose : les immobilités ou forces de préservation inscrites dans notre corps, nos sentiments et nos modes de pensée. Le médiateur s'appuie également sur des protocoles et instruments pratiques : manuel, introspectif, gestuel, verbal et écrit.

5.6.5 Appliquer une pédagogie différenciée

Il y a lieu d'aider le sujet à apprendre et à s'approprier les protocoles, ainsi que la manière d'y accéder, en proposant des stratégies variées en fonction des modes d'apprentissage des sujets accompagnés. La différenciation pédagogique s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, qui mettent en évidence la diversité du mode d'apprentissage comme nous l'avons vu précédemment.

5.6.6 Evaluer et proposer des outils d'auto-évaluation

Les modes d'évaluation en somato-psycho-pédagogie sont particulièrement formateurs. La méthodologie d'évaluation utilisée permet une évaluation en temps réel de l'action. Le praticien doit être capable, tout en poursuivant ses activités d'accompagnateur et de

²² Voir annexe n° 6 : Tableau récapitulatif des Instruments de la Psycho-pédagogie Perceptive qui donnent accès à la *modifiabilité perceptivo-cognitive et comportementale*, d'après les travaux du Pr. D. Bois.

pédagogue, d'établir une auto-évaluation ainsi qu'un bilan du sujet accompagné en temps réel de l'action. De manière générale, le praticien effectue trois évaluations. Elles lui permettent d'établir un bilan en début de séance, un autre pendant la séance pour corriger et adapter ses gestes, et un dernier à la fin pour évaluer les effets et déterminer l'intervalle nécessaire entre deux séances. Les évaluations portent sur des critères qui concernent les fonctions physiologiques, les caractéristiques du M.I., les cohérences gestuelles ou sensorielles, etc.

Tel que nous l'avons indiqué, le somato-psychopédagogue aide la personne à s'approprier les outils de la PPP, en lui donnant les informations manquantes, pour lui permettre de découvrir ou adapter son geste. Le médiateur construit avec le sujet des grilles de lecture pour lui permettre de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger tout le long de son apprentissage.

5.6.7 Guider l'apprentissage par contraste en posant un point d'appui

Comme nous l'avons vu précédemment, d'après Bruner : *«Le contraste est l'un des outils les plus puissants dont nous disposons pour organiser nos connaissances, et en l'utilisant on aide l'apprenant à structurer les éléments qu'il rencontre.»* (Bruner, cité par B.-M.Barth, p. 49). En ce sens, le rôle du médiateur est de créer une confrontation cognitive, afin de permettre l'élaboration du sens. Le conflit créé par le médiateur du Sensible n'est pas seulement d'ordre cognitif mais surtout d'ordre perceptif. Il le crée à travers des conditions extra-quotidiennes. Le somato-psychopédagogue sollicite le sujet de manière inhabituelle pour faire appel à la force de résilience de la personne. Cependant, cette expérience peut créer certaines résistances que le médiateur doit pouvoir reconnaître et guider.

5.6.8 Repérer les difficultés d'apprentissage rencontrées et aider à valider les nouvelles stratégies

Pour Danis Bois, les représentations ont un rôle paradoxal, lors de l'apprentissage, car elles sont un obstacle à l'apprentissage et un support de nouveauté : *«On retrouve également une difficulté qui naît du contact avec une nature de nouveauté qui ne correspond à aucune référence au sein des structures d'accueil. L'information inédite et non concevable place transitoirement l'étudiant dans une incapacité de nommer le contenu de son expérience.»* (Bois, 2007, pp. 313-314). Par ailleurs, cette nouvelle expérience fait prendre conscience au sujet de son manque de participation à sa propre vie : *«il se découvre soudainement comme ayant été jusque-là non existant, dans cette forme spécifique d'exister au contact du sensible. Il prend conscience qu'il n'était pas attentif à la vie, qu'il était irradié par d'autres pôles*

d'intérêt qui entamaient la qualité de sa présence à sa propre vie.» (Bois, 2007, p. 344).

Lors de la confrontation avec les résistances, la motivation immanente, comme point d'appui pour dépasser l'obstacle à l'apprentissage, mobilise le sujet, lequel, comme Danis Bois a pu le constater, trouve par lui-même des solutions pour surmonter les difficultés. Il a repéré 7 voies de passage utilisées par ses étudiants (Bois 2007, p. 318). Il a catégorisé la nature des difficultés d'apprentissage en six typologies différentes. (Danis Bois, 2007, pp. 313- 318).

Tableau 5 - Difficultés d'apprentissage et stratégies utilisées par les étudiants pour les surmonter d'après (Danis Bois, 2007, pp. 313- 318).

Difficultés d'apprentissage	Voies de passage et nouvelles stratégies
Difficultés liées à la pauvreté perceptive	Le retour à soi
Résistance de décalage entre le renouvellement des représentations perceptives et la fixité des représentations conceptuelles	L'accès à un lieu de confiance
Difficultés liées à la prédominance cognitive	L'accès à la compréhension des vécus du Sensible
Résistance par contraste entre ce que la personne sait et ses comportements	La possibilité de convoquer la relation au Sensible dans la vie quotidienne
Difficultés liées à la comparaison avec autrui	L'accès à une motivation immanente qui porte un projet de vie
Difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté	La validation des transformations
Résistance de décalage entre le renouvellement des représentations perceptives et la fixité des représentations conceptuelles	La pratique quotidienne des instruments : introspection sensorielle, mouvement.

5.6.9 Faciliter et guider le processus de transformation perceptivo-cognitive et comportementale à travers la métacognition

Danis Bois (2001) a mis à jour le processus de transformation que le médiateur du Sensible doit accompagner grâce aux outils et stratégies d'apprentissage décrits ci-dessous. Ce processus a lieu en deux temps différenciés et sept étapes :

- *1^{er} temps : sphère perceptivo-cognitive*

Se divise en trois étapes : le fait d'expérience, le fait de conscience et le fait de connaissance (Bois, 2005 ; Berger, 2006 ; 2009)

Ce premier temps concerne l'enrichissement des perceptions grâce à des conditions inhabituelles mises en place par le médiateur, afin que le sujet exerce une capacité perceptivo- cognitive intra-subjective : *«La sollicitation de la potentialité perceptive mobilise*

la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et avec ses états intérieurs.» (Bois, 2007, p. 73). Le processus de transformation consiste comme le souligne Bois à *«Faire les liens entre le monde de l'expérience sensorielle et le monde des représentations cognitives, le monde de la pensée réflexive.»* (ibid., 2009a, p. 143). Pour que ce processus soit mené à son terme il faut, il le rappelle, l'accompagnement du médiateur du sensible : *«Selon le principe de la modifiabilité perceptivo-cognitive, c'est par la médiation du rapport au corps qu'est visé le renouvellement du rapport au sens, dans une stratégie pédagogique qui permettra de dépasser l'obstacle constitué par les représentations du sujet dans son processus de changement.»* (D. Bois, 2007, p. 72). La première phase du processus de transformation – phase perceptivo-cognitive – mobilise une forte implication du sujet.

2^{ème} temps : sphère perceptivo-cognitive et comportementale

Lors de cette nouvelle phase, le sujet consent au changement suite à la prise de conscience d'un fonctionnement qui ne s'adapte pas à sa situation immédiate. Cette phase se divise en quatre étapes : la prise de conscience, la prise de décision, le passage à l'action et le retour réflexif. Ces différentes étapes ne sont pas systématiques et n'apparaissent pas toujours dans un ordre chronologique.

5.7 Renouvellement du sujet au contact du sensible

«L'apprentissage n'est pas un processus de transmission [...] mais surtout un processus de transformation (des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles)». (A. Giordan et G. de Vecchi, 1994)

Regardons maintenant quelles sont les transformations constatées par les chercheurs qui m'ont précédée dans l'étude du renouvellement du sujet.

5.7.1 Le déploiement du rapport au Sensible

Patrick Large souligne la capacité que le sujet a de percevoir les tonalités issues de l'expérience sensorielle lors de la première étape de médiation du corps sensible : *«Pour nous la relation au sensible est établie quand nos élèves sont capables de décrire lors d'une mise en situation extra-quotidienne les phénomènes internes de modulation tonique ou de changement d'états indépendamment de leur volonté.»* (P. Large 2007, p. 16).

- *La Spirale processuelle*

Tel que nous l'avons exposé précédemment, la PPP est ancrée sur la médiation du corps Sensible qui permet l'expérience *«d'une sensation fondatrice»* qui se donne au contact du MI, D.Bois a pu mettre à jour la dynamique qui se déploie à partir de ce rapport au Sensible entre

les contenus de vécu et les significations qui émergent de ce vécu : «*La sollicitation de la potentialité perceptive mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et avec ses états intérieurs.*» D. Bois, 2007 p. 73). Il a pu répertorier ses états sous la forme d'une spirale processuelle qui présente les contenus de vécus qui émergent de la relation au sensible, tels que : chaleur, profondeur, globalité, présence, sentiment d'existence ainsi que les changements d'état que ces expériences opèrent dans l'ancrage identitaire du sujet (présence à soi et sentiment d'exister).

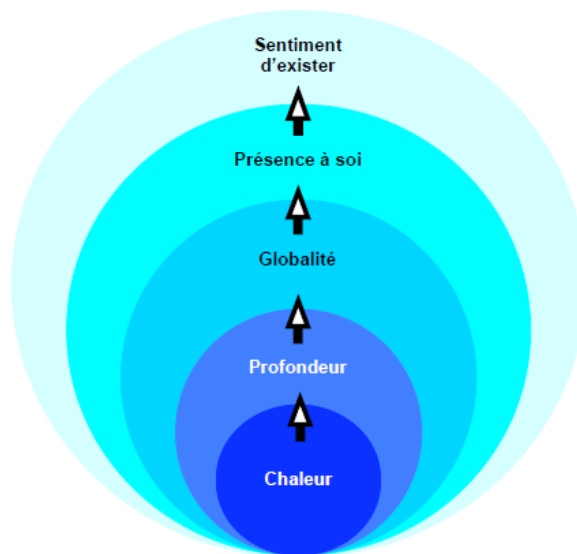


Figure 1- La spirale processuelle du rapport au Sensible (Bois, 2007, p. 289)

5.7.2 L'émergence du sujet Sensible

L'étude menée par Florenson (2010), au sujet de l'émergence du sujet Sensible, nous donne à voir la transformation du sujet dans trois directions :

- C'est un sujet, nouveau pour la personne elle-même, qui se révèle à travers l'expérience du Sensible et qui s'appuie sur la rencontre d'une forme d'intelligence et d'une force de transformation.
- Il est aussi un sujet qui se découvre sur un nouveau mode relationnel, qui entre dans une dynamique relationnelle faite de confiance, d'implication,
- Le sujet sensible offre une réponse aux difficultés identitaires telles que la recherche de sens et d'équilibre, une réponse aux difficultés à se structurer, à se situer, à trouver «sa place» et également une réponse aux difficultés concernant les rapports à soi, à l'autre, au corps, à sa vie, au monde. (Florenson, 2010, p. 170-171).

5.7.3 Impacts du rapport à soi sur la vie affective et relationnelle

«L'expérience de l'altérité m'a mis devant la «douloureuse révision de mon appareil conceptuel.» (T. Nathan, 2001, p. 292).

Comme nous pouvons le constater, les états intérieurs perçus à travers le Sensible ne sont pas seulement d'ordre physique (tension, détente, densité, etc....), les contenus de vécu éprouvés ont aussi un impact sur la vie affective du sujet. Isabelle Bertrand (2010), à travers sa recherche sur le rapport à soi sur le mode du Sensible, a pointé que grâce à l'accompagnement en somato-psychopédagogie, les sujets ont non seulement découvert ce qui est important pour eux dans leur vie à ce moment-là, mais que le rapport renouvelé à soi influence aussi la vie affective et relationnelle : «*Il permet d'acquérir de la confiance en soi, de la solidité physique et psychique. Et enfin, que cette relation véhicule un sentiment d'exister et d'amour. Par cette rencontre, le sujet apprend à s'aimer et à accepter les autres tels qu'ils sont.*» (ibid., 2010, p. 119).

5.7.4 Changements comportementaux au contact du Sensible et vie professionnelle

«Après l'implication vient le temps de l'engagement dans la manifestation qui correspond à la suite de la transformation. Ici, le sujet apparaît, il est le moteur du renouvellement du rapport qu'il instaure entre lui et lui, entre lui et le monde. Ce n'est qu'ensuite qu'apparaît la transformation de la personne dans ses actions quotidiennes.» (Ibid., p. 117).

Chantal Villeneuve (2013, p. 69) lors de son Master (2011) sur «*Les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant du primaire*», a choisi trois enseignantes, expertes ou connaissant suffisamment la somato-psychopédagogie pour la mettre en pratique dans leurs classes. Tel qu'elle témoigne, outre les résultats sur les transformations professionnelles des enseignants : «*Ce travail de recherche m'a donné l'occasion prendre la mesure des transferts possibles et de leurs effets autant sur le climat de classe que sur les apprentissages, sur les élèves que sur l'enseignant lui-même, sur les relations enseignant –élèves que sur celles entre élèves.*»

L'analyse des données a fourni des résultats sur la transformation professionnelle dans les dimensions suivantes :

-
- *Les effets sur les élèves et le climat de la classe*
 - *Les effets sur l'enseignant*
 - *Les effets sur la relation enseignant/élèves*
 - *Les effets sur la relation des élèves entre eux.*
-

5.7.5 *Le processus de transformation existentielle au contact du sensible*

Nous pouvons constater grâce aux recherches précédentes que l'AF prend en compte l'être dans la totalité de son contexte. Il agit sur l'identité de la personne *«la relation au corps devenant source de validation de sa propre identité.»*, ainsi que son être profond : *«Non seulement notre analyse nous a permis d'atteindre l'objectif de rendre compte des contenus expérientiels rapportés par les étudiants, mais elle nous a aussi permis d'accéder au processus intime, subjectif mis en jeu dans le processus de transformation des représentations initiales.»* (D. Bois, 2010, p. 350). Cette transformation permet de réactiver ses potentiels et de donner du sens à sa vie et à ses actions : *«Force est de constater que l'instauration d'un nouveau rapport à son corps, à son vécu et à sa pensée entraîne dans son sillage une transformation existentielle de la personne qui vit, en conscience, le sensible.»* (D. Bois, 2010, p. 351).

5.8 Avant d'aller plus loin

Avant d'aller plus loin, je voudrais faire un point d'appui entre ces deux mouvements théorique et pratique, pour laisser émerger le fruit des oppositions, confrontations et choix multiples qui se sont posés à moi jusqu'à ce stade de ma recherche.

Le choix de centrer mon mouvement théorique sur la posture de médiateur n'est certainement pas anodin. Je prends conscience que mon parcours personnel et professionnel a toujours été dans «l'entre-deux» : cette position, certes non confortable, constitue mon identité, depuis ma place dans ma fratrie, jusqu'à la posture pour laquelle j'opte aujourd'hui en tant que praticien chercheur. Le fait d'être en permanence entre deux continents, entre deux métiers, entre deux langues (si ce n'est pas plus), entre deux cultures, constitue en effet pour moi un ferment exigeant et créateur qui enrichit et sous-tend ma vie.

Je réalise à ce point de mon étude, que ma pratique du point d'appui, me permet d'Être et me tenir en un lieu de moi-même où ces «entre-deux» que j'ai toujours eu à cœur de relier, se potentialisent. En tant qu'accompagnatrice formatrice à médiation du corps Sensible, j'aspire à cheminer avec d'autres pour *«découvrir la voie à mesure que l'on marche.»*

CHAPITRE III CADRE PRATIQUE

1. L'ENTRELACEMENT DE LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Nous exposerons dans ce chapitre, quand bien même les différentes postures du praticien chercheur s'interpénètrent dans l'action, comment les tâches et fonctions de chacun sont bien différenciées et complémentaires.

La logique de l'autoformation qui concerne cette étude vise l'appropriation, par Isabelle, des outils psychopédagogiques, ainsi que la prise de conscience de son processus de transformation perceptivo-cognitive et comportemental. C'est sur ce terrain de recherche que j'ai mis en place un dispositif qui me permet de recueillir des données auprès d'Isabelle. Je pourrai ensuite analyser celles-ci pour tenter de comprendre quelles sont les incidences de cette AF sur son renouvellement personnel et son renouvellement professionnel.

Tableau 6 - Objectifs du praticien chercheur

OBJECTIFS GENERAUX D'ACCOMPAGNATEUR	OBJECTIFS GENERAUX DE FORMATEUR	OBJECTIFS GENERAUX DE CHERCHEUR
Enrichir les capacités perceptivo-cognitives d'Isabelle, afin d'enrichir le rapport à soi et l'aider à comprendre son propre processus de changement.	Identifier la progression vers l'acquisition des outils issus de la PPP pour permettre un auto-accompagnement et un renouvellement de sa pratique pédagogique en cohérence avec ses objectifs éducatifs qui visent le développement des potentialités perceptives de ses élèves dans l'apprentissage de la musique.	Recueillir périodiquement les données auprès du sujet pour étudier les incidences de l'accompagnement formation et leur progression, en rapport avec les objectifs de la recherche

OBJECTIFS GENERAUX D'ACCOMPAGNATEUR	OBJECTIFS GENERAUX DE FORMATEUR	OBJECTIFS GENERAUX DE CHERCHEUR
Guider ses nouvelles découvertes et ses nouvelles compréhensions, afin de faciliter le renouvellement des pratiques professionnelles à travers l'analyse et la réflexion à médiation corporelle sur ses manières d'être et d'agir.	L'aider à identifier les besoins, les problématiques et l'aider à développer les stratégies pour piloter et mener à bien les décisions et innovations pédagogiques et managériales, à travers des apports méthodologiques et théoriques.	Les objectifs de la recherche : identifier et donner du sens aux modifications qu'Isabelle expérimente par rapport : <ul style="list-style-type: none"> • à elle-même • aux autres • à sa posture en tant qu'enseignante • à ses pratiques pédagogiques en tant qu'enseignante • à sa posture en tant que directrice • à ses pratiques managériales en tant que directrice.
Aider Isabelle à devenir une praticienne réfléchie, afin de décrire ses situations vécues, les comprendre et adapter son comportement et son agir aux différents défis personnels et professionnels.	Aider Isabelle à devenir une praticienne réflexive, l'aider à comprendre les situations vécues et valider les savoirs d'action qui découlent de son action.	
Faire un bilan de l'expérience du processus de transformation.	Evaluer la pertinence et l'efficacité des stratégies mises en place ainsi que le niveau atteint selon les objectifs de l'AF.	

1.1 Mise en place de la méthodologie de recherche au sein de l'accompagnement formation personnalisé d'Isabelle

1.1.1 Première phase ou point de départ

La première phase concerne la mise en place de l'AF, ainsi que les conditions de participation d'Isabelle à la recherche. Cette phase a eu lieu en deux étapes : le 28 avril²³ j'ai mené un entretien libre au cours duquel Isabelle m'a exposé sa situation et ses besoins concernant l'AF. Ce même jour, j'ai établi une relation d'aide manuelle (RAM)²⁴ et un entretien en post-immédiateté afin de faire émerger les besoins d'Isabelle à partir de la demande de médiation corporelle. C'est également à cette occasion que nous avons établi les conditions de participation d'Isabelle à la recherche. Dans la deuxième partie de ce mémoire, dans le chapitre consacré au devis méthodologique de la recherche, je présente de manière détaillée la méthodologie de recueil des données, les conditions de l'entretien et les consignes pour

²³ Annexe n° 7 : Le lecteur trouvera la transcription complète de la première séance d'AF.

²⁴ Annexe n° 8 : Je présente en annexe un compte rendu des deux entretiens qui donne à voir les objectifs de départ de l'AF.

l'écriture sensorielle du journal de bord qu'Isabelle a accepté de tenir jusqu'au terme de l'AF, ce qui compose cette étude.

1.1.2 Deuxième phase ou déroulement de la démarche

Dans cette partie, j'indiquerai en premier l'organisation des séances pour le suivi d'AF et pour le recueil des données. Deuxièmement, je décrirai les outils mis en place pour répondre aux objectifs de la formation et de la recherche. L'AF qui sert de terrain de recherche s'est déroulée pendant 7 séances qui vont du 28 avril 2013 au 31 juillet de la même année. L'intervalle entre les séances a été décidé suite au bilan de chaque séance²⁵ pour répondre aux besoins personnels et professionnels émergents.

1.1.3 Phase finale ou point d'arrivée

Cette phase de bilan final de l'AF est l'une des étapes de l'accompagnement de la transformation perceptivo-cognitive et comportementale. Il a eu lieu sous la forme d'un entretien verbal sensoriel, le 31 juillet 2013. Il m'a également servi à recueillir des informations au sujet des nouvelles expériences (a posteriori) ainsi qu'au sujet des conséquences des décisions et des mises en action que l'AF a provoquées.

- *Organisation des séances d'AF et de recueil des données*

«Quand on voyage vers un objectif, il est très important de prêter attention au chemin. C'est toujours le chemin qui nous enseigne la meilleure façon d'y parvenir, et il nous enrichit à mesure que nous le parcourons.» Paulo Coelho.

Chacune des rencontres a été structurée en plusieurs temps pour tenir compte des besoins émergents d'Isabelle par rapport aux objectifs de l'AF et de la recherche. Le schéma ci-dessous rend compte de la dynamique des différentes fonctions du praticien chercheur.

²⁵ Annexe n° 9 : J'invite le lecteur à consulter cette annexe pour mieux comprendre le déroulement de chaque séance de l'AF.

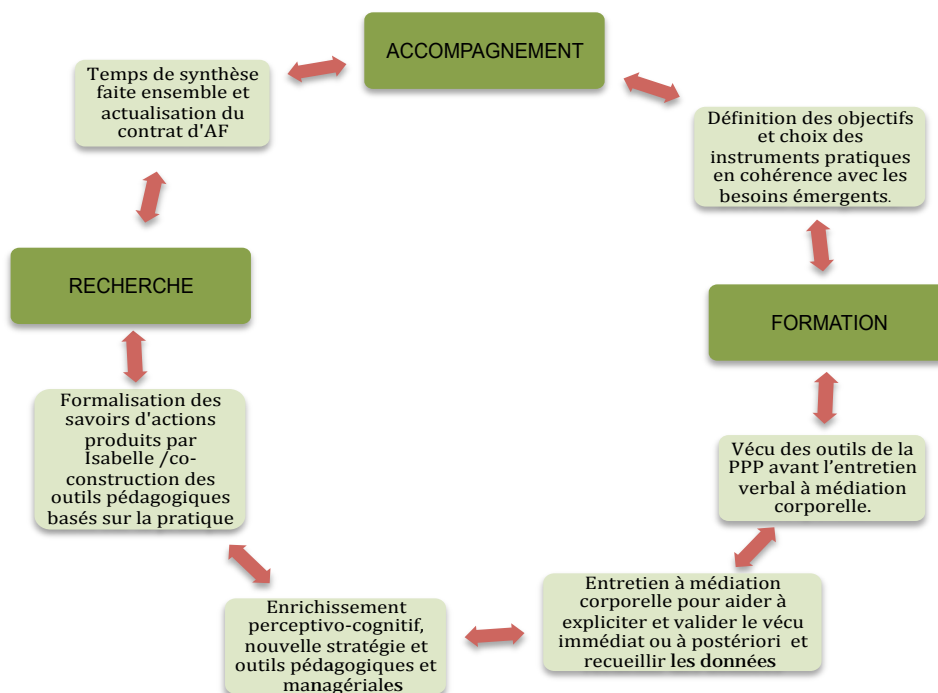


Figure 2 – Dynamique des différentes fonctions du praticien chercheur

Compte-tenu de la démarche que nous avons conçue, nous avons donc choisi de faire des séances rapprochées, d'une durée de 3 heures maximum chacune, pour nous donner le temps de respecter le processus dynamique des étapes ci-dessus exposées. Lors de cette deuxième phase de déroulement de l'AF, nous avons enregistré les entretiens pour ainsi recueillir des données concernant les incidences de l'AF qui font partie des objectifs de cette recherche.

1.2 Protocoles et outils mis en œuvre pour l'AF d'Isabelle

«La nouvelle éducation transdisciplinaire correspond à une connaissance in vivo. Cette nouvelle connaissance est concernée par la correspondance entre le monde extérieur de l'Objet et le monde intérieur du Sujet. Elle est réellement une connaissance du tiers.» (Basarab Nicolescu, 2009).

En tant que praticien chercheur, mon objectif est celui d'articuler les différentes approches pédagogiques dont je dispose, dans une perspective transdisciplinaire - qui rejoint l'objectif de l'enrichissement de la perception subjective éprouvée, conscientisée et son explicitation - pour des nouvelles mises en action par rapport à soi, aux autres et au monde.

Lors de la mise en place des outils psychopédagogiques, il était important pour moi de partir des objectifs spécifiques qui émergeaient à chaque séance et non pas de les élaborer au préalable. Le processus de transformation perceptivo-cognitif n'est pas un objectif en soi

mais le moyen d'accès à une expérience transformatrice perçue en temps réelle. C'est à partir de cette expérience du rapport à soi dans l'immédiateté que les projets personnels et professionnels sont conçus et mis en œuvre.

1.2.1 Les fonctions des outils de la psychopédagogie perceptive

Il est intéressant de noter que tous les outils de la PPP, expérimentés dans un cadre extra-quotidien, incluent dans leur méthodologie un objectif de formation, d'accompagnement et de recherche. En effet, ils ont comme visée l'enrichissement de la perception du mouvement interne, afin d'accéder à l'harmonisation entre le corps et l'esprit. Ils visent également la participation active du sujet accompagné dans la mise en sens du processus de transformation et ils servent en même temps à recueillir des données.

Par ailleurs, tous ces outils servent simultanément à évaluer le processus en cours et à ajuster les gestes du praticien pour atteindre les objectifs rappelés ci-dessus. En ce sens, ils m'ont permis d'évaluer, de manière progressive et sommative, l'ensemble de l'AF, qui est l'objet de cette étude.

L'entretien verbal : Le corps est le média de l'entretien et aussi le support qui relie l'expérience qui vient de se dérouler (post-immédiateté), celle qui est en train de se dérouler et ce qui s'est passé à un autre moment de sa vie (a posteriori). Au moment de l'entretien, nous avons essayé de garder le lien avec l'expérience du Sensible. L'entretien se déroule alors sous un fond perceptif commun, qui donne accès à une relation de Réciprocité actuante.

Tel que je l'ai exposé dans le chapitre consacrée à la méthodologie de la recherche, je me suis servie en particulier du journal de bord d'Isabelle et des entretiens à médiation corporelle, pour recueillir les données. Outre la fonction commune à ces deux protocoles, qui servent à recueillir -au plus près de l'expérience- les phénomènes éprouvés et décrits par le sujet, ces outils pédagogiques nous ont également servi à guider l'auto-évaluation, l'apprentissage perceptivo-cognitif et la mise en place du projet personnel et du projet professionnel d'Isabelle tout au long de l'AF.

Le journal de Bord : tout comme l'entretien verbal il nous a servi de recueil de données.

Cet outil a aussi une portée formative, en ce qu'il permet de comprendre l'expérience vécue en lien avec le sensible, de l'explicitier en post-immédiateté ou a posteriori. Le journal de bord d'Isabelle nous a servi également de support d'explicitation, lors de l'un des entretiens a posteriori, pour enrichir et valider la compréhension de son vécu. Par ailleurs, les savoirs d'expérience, consignés dans le journal, servent à la validation et à la construction des savoirs qu'Isabelle continue de partager avec ses collègues et enseignants.

La relation d'aide manuelle : En tant que médiateur du Sensible, j'ai eu recours à la relation d'aide manuelle pour trois objectifs particuliers : en tant qu'outil d'AF pour l'aider à mieux percevoir le mouvement interne ; afin de faire un accordage somato-psychique (lien entre le corps et l'esprit) et en tant qu'outil thérapeutique pour soulager une entorse qu'Isabelle s'était faite avant les vacances d'octobre (2013), puis aussi pour l'aider à détendre des tensions physiques et psychiques.

La relation d'aide manuelle, comme son nom l'indique, est un toucher de relation qui permet de guider la découverte de la perception de soi à travers l'état de sa matière en apesanteur et à éprouver les phénomènes physiques et psychiques qui s'opèrent pendant la séance. Comme le souligne Danis Bois : *«L'appréhension du corps sensible ne prend sens pour un sujet que si ce dernier l'a vécu dans sa propre chair.»* (D. Bois, 2013, p. 27). L'accordage entre le corps et l'esprit (somato-psychique) a également un effet sur la force d'autorégulation et d'auto-guérison de la personne. Ce rapport à soi permet de dénouer les tensions, de remettre en mouvement et libérer les empreintes traumatiques (dues à des chocs physiques ou psychiques) gravées dans le corps. La relation d'aide manuelle permet la libération et la perception du vécu tissulaire, non exprimée par le langage verbal. En tant que médiateur du Sensible, il est important de donner la parole et de donner sa place à cette forme de dialogue tissulaire. Dans ce sens il m'a semblé important, en tant que praticien chercheur, d'écouter autant ce qu'Isabelle avait à exprimer verbalement que ce que son corps avait à dire, pour faire émerger les besoins non exprimés, en particulier lors de la première séance de mise en place de l'AF.

L'introspection sensorielle : Cet outil, comme tout autre outil d'introspection, permet de tourner son attention vers l'intérieur de soi. Bien qu'à l'égal de la gestion mentale elle permette une prise de conscience des outils de la cognition, l'expérience de I.S. passe d'abord par la prise de conscience des phénomènes corporels avant de devenir une information intellectuelle. Comme le souligne Berger «*Cette nature d'introspection, (...), va au-delà de la seule sollicitation des organes des sens pour s'étendre à la mise en action du sujet percevant, ressentant, pensant et actuant*» (E. Berger, 2006, cité par Bois, Bourhis, 2010).

L'IS se fait dans une posture d'immobilité avec une attention portée vers les MI. En tant que praticienne, j'ai guidé l'IS, pour permettre à Isabelle de développer le rapport à soi dans l'immédiat et pour l'aider à s'appropriier les invariants du protocole (silence, luminosité, rapport au MI, exploration des contenus de vécu, des tonalités et des nouvelles compréhensions). Lors du protocole de IS, j'ai accordé un temps de remémoration des expériences quotidiennes pour lui permettre de faire appel à ses souvenirs à travers le lien au corps Sensible, et ainsi l'aider à saisir le sens qui émergeait de l'expérience immédiate ou a posteriori.

La gymnastique sensorielle : La gestuelle sensorielle est une mise en mouvement de la personne à partir de la perception du mouvement interne. Le médiateur du Sensible guide ses mouvements objectifs à partir des lois du mouvement interne (lenteur, linéarité, schèmes associatifs, point d'appui), tout en mobilisant, chez le sujet, une qualité attentionnelle et intentionnelle du rapport à soi au cœur d'une gestuelle codifiée ou libre.

Nous avons eu recours à la gestuelle sensorielle pour trois raisons principales : premièrement, elle a permis à Isabelle de continuer à expérimenter l'éprouvé du Mouvement interne à travers le rapport corporel en mouvement et, deuxièmement, elle a servi à développer «*la présence à soi au sein de son action.*» (Léao, 2002, Berger, 1999). Troisièmement,

à travers la pratique de la gestuelle sensorielle, Isabelle a acquis les principes pédagogiques de la PPP, afin d'apporter des exercices sensoriels à ses élèves, pour développer leur rapport à eux-mêmes et au Sensible, comme support pédagogique dans l'apprentissage de la musique.

1.2.2 Autres outils psychopédagogiques

La gestion mentale : Le lecteur trouvera une présentation de cet outil pédagogique dans le chapitre consacré au cadre théorique, ainsi qu'un tableau synoptique des gestes mentaux, qui se trouve dans l'annexe n° 4.

Cette approche pédagogique, que j'ai pratiquée de nombreuses années, se fait à travers l'introspection mentale. Celle-ci permet d'explorer de manière consciente, la manière dont le sujet reçoit une information, la traite et la restitue. Antonine de la Garanderie a mis en évidence, à travers ses recherches, le rôle fondamental de l'évocation mentale. Cette image visuelle, auditive ou verbale nous permet de rendre mentalement présente la perception du monde qui nous entoure ou l'imaginaire que l'on se crée intérieurement.

En tant que psychopédagogue, j'ai inclus la pratique de la gestion mentale dans mon approche, comme support à la mémorisation et à la restitution de l'expérience perceptivo-cognitive, non pas seulement au niveau de l'évocation intellectuelle, mais principalement sensorielle. Dans le cadre de cette étude, Isabelle en a fait l'expérience sur elle-même et sur ses élèves pour mémoriser les mélodies, les partitions et les paroles des chansons, et ainsi devenir plus libres lors de l'interprétation.

Théorisation des pratiques concrètes : J'ai remis à Isabelle un support écrit de l'introduction théorique des fondements de la PPP, celui-ci a été précédé de la pratique des outils de la PPP. Ce support est sensé aider Isabelle à intégrer les principes fondamentaux de cette approche, laquelle, comme le souligne Danis Bois, prend en compte à la fois l'existence d'une potentialité fondamentale - qu'elle soit cognitive ou existentielle - et la reconnaissance des difficultés inhérentes à la mise en œuvre de cette potentialité. (Bois, 2007, p. 71).

Co-construction des outils méthodologiques : Un autre point fondamental de cette recherche dans le terrain de l'AF a été de l'ancrer dans la pratique quotidienne d'Isabelle en tant que pédagogue et directrice. Dans le cadre méthodologique de l'AF, il était important de valider les compétences personnelles et professionnelles, qui émergeaient de l'apprentissage, pour les adapter aux besoins relatifs au projet et apporter des stratégies et des outils complémentaires (outils méthodologiques d'animation de réunions, de gestion de ressources etc.) pour leur mise en œuvre.

Les partenaires limitrophes : Isabelle a recours depuis plusieurs années à un formateur didacticien de musique qui intervient dans la formation des enseignants. Il assure également certaines réunions pédagogiques en co-animation avec Isabelle.

Tel que le souligne Isabelle dans l'un des entretiens, elle a fait la rencontre d'une personne que je lui avais signalée comme étant expert en management et qui lui a servi de conseiller, en particulier pour réfléchir et mettre en place de nouvelles actions managériales concernant la délégation des tâches administratives et pédagogiques.

Je prends conscience de la complexité de mes tâches dans la dynamique de cette triple posture pour ne pas oublier les différentes fonctions qui m'étaient assignées. Cependant, je me rends également compte qu'il est impossible de dissocier les différentes actions menées simultanément. L'important n'est pas tant de les dissocier, mais de veiller à la cohérence des stratégies mises en place par rapport aux besoins émergents et aux objectifs visés. Cette cohérence n'est pas quelque chose que l'on peut déterminer a priori, il m'apparaît que cette cohérence vient de la posture de neutralité active.

Ce qui m'apparaît en relisant ces lignes, c'est l'analogie de ma pratique avec le corps en mouvement. Les différentes fonctions sont comme les parties d'un corps vivant qui se mobilisent pour participer d'un geste commun. Si le geste à accomplir est conscient, chaque orientation, bien qu'opposée, est complémentaire et contribue à la cohérence du geste à accomplir.

PARTIE II : CHAMP EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

1. CHOIX DE LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

Je suis intervenue en tant qu'Accompagnatrice formatrice à l'Ecole Musique en mouvement à la demande d'Isabelle. Elle m'a d'abord exposé son projet de renouvellement pédagogique et son désir de former ses enseignants à la Psychopédagogie perceptive. J'ai commencé par faire une étude diagnostique et nous avons cherché ensemble une démarche pour répondre aux diverses problématiques, exposées dans la première partie de cette étude.

Lorsque nous avons mis en place l'AF du projet de suivi personnalisé d'Isabelle, concernant son besoin d'approfondissement des outils de la PPP et de renouvellement des pratiques pédagogiques, j'avais une posture d'accompagnatrice formatrice en tant que somato-psychopédaogogue. Lorsque j'ai fait part à Isabelle de mon désir de faire un mémoire à partir d'une recherche sur le terrain de ma pratique d'AF du Sensible, elle a été très intéressée et a souhaité participer à cette recherche en tant que sujet d'étude. Elle a consenti à se soumettre à cette analyse, tout en restant acteur et partenaire sur le terrain. Ce nouveau positionnement des deux parties comportait pour moi une question non seulement d'ordre pragmatique mais également une question éthique. Quelle posture épistémologique et quelle méthodologie, ancrées dans ma pratique, pouvaient convenir au positionnement complexe de praticien-chercheur?

Dans un premier temps, j'ai été tentée par la recherche action existentielle, car celle-ci pouvait nous permettre de partager le rôle de chercheur, mais au vu de la complexité du contexte du terrain et de mon manque d'expérience en tant que chercheur, il m'a été conseillé d'opter pour une posture épistémologique adaptée à ma pratique et à mes compétences.

J'ai donc mené cette recherche en tant que chercheur individuel, mais je considère cependant, qu'au niveau de la pratique, Isabelle est ma partenaire de recherche sur le terrain et c'est en tant que telle que je lui ai soumis les résultats de mon analyse, pour qu'elle en prenne connaissance avant de finaliser ce mémoire.

1.1 Recherche qualitative d'inspiration phénoménologique

La particularité de cette recherche réside dans le fait qu'elle vise la compréhension : je cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et je le fait en rapport avec un contexte précis. Dans ce sens, W. Dilthey (1833-1911) invite le chercheur à mettre à jour la signification immanente des phénomènes humains. Cette démarche couplée à l'approche heuristique, met l'accent sur l'analyse des phénomènes par reformulation et ensuite par interprétation. Cette étude s'appuie sur l'expérience du terrain, la description et l'interprétation des données recueillies sur le terrain de la pratique. Je m'appuie également sur ma propre expérience phénoménologique lors de l'analyse des données, comme le rappelle Paillé : *«Elle (l'analyse) part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité.»* (Paillé 2007, p. 144, cité par Bourhis, 2012, p. 41). Dans cette perspective, l'accent sera mis particulièrement sur les changements intervenus chez Isabelle et leurs incidences sur elle-même et les autres acteurs, plutôt que sur les variables, tel que Dumez (2010) le rappelle : *«La recherche qualitative suppose que l'on voie (problème de la description) - les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter. Si l'on ne perçoit les actions quotidiennes, répétitives, les routines, et, au contraire, la créativité de l'agir, si l'on ne voit les évolutions, les déplacements, les ruptures dans les pratiques (problème de la narration)- la recherche qualitative perd tout son sens.»*

1.2 Posture de praticien chercheur impliqué

Ma posture de recherche est celle de praticien chercheur impliqué, caractérisée par l'étude ancrée dans une situation d'accompagnement formation, dont la démarche est inspirée du modèle pratique et théorique de la PPP. Intervient également ma longue expérience de psychopédagogue. Cette posture de praticien chercheur impliqué, menée à la première personne tout le long de l'analyse, m'a posé certaines questions épistémologiques. Il me fallait non seulement garder la distance nécessaire, comme tout chercheur impliqué, mais aussi détecter et donner la parole aux différents «alter-egos» qui voulaient légitimement ou non, prendre part à la recherche. Il ne s'agit nullement d'une manifestation schizophrénique de ma part, mais plutôt d'une forme de dialogisme, qui s'opère en temps réel de l'action et de la recherche. Pour Bakhtine, le dialogisme est l'interaction qui se joue entre le discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages, ou entre deux discours internes du même personnage. Du point de vue de la psychothérapie, Hal Stone qui a créé «le Voice

dialog», approche thérapeutique d'inspiration junguienne, considère l'individu comme un écosystème créatif dont chaque composante peut s'ajuster en permanence à toutes les autres de façon dynamique, sous le regard d'un moi témoin.

Dans la posture du chercheur, tel que le rappelle Kohn : *«Le chercheur est sommé de construire explicitement son cadre de pensée, son point de vue, éventuellement de comprendre également le cadre de ses allants de soi, et plus rarement encore, de voir ses mouvements d'une position à une autre, d'une attitude à une autre.»* (Kohn, 2001, p.18). Il s'agit non seulement d'observer et d'écouter, mais de discerner la posture de chacun des acteurs impliqués dans la recherche.

1.3 L'implication du praticien chercheur du Sensible

En tant que praticienne, la méthodologie sur laquelle je m'appuie et celle que je déploie en tant que chercheur, sont ancrées dans la médiation du corps Sensible. En tant que Somatopsychopédagogue, la nature de relation d'empathie qui s'instaure avec le sujet est de l'ordre de la réciprocité actuante. Ce type de relation est aussi un outil méthodologique qui constitue l'originalité de la posture et de la méthodologie d'analyse des données adoptée par le CERAP, auquel j'ai choisi de m'inscrire pour me former à la recherche. Les étapes de l'analyse, modélisées par les chercheurs Austry et Berger, s'enchaînent lors de l'implication du chercheur dans l'analyse des données: la perception / la pénétration / l'imprégnation / et l'altération. Ils précisent : *«Dans cette phase, le chercheur ne se contente pas de retranscrire et d'annoter ses données, il y a «quelque chose» qui se passe entre lui et ses données. Les données résonnent en lui, lui résonne aux données, et le moment de l'altération correspond au moment où le chercheur découvre l'information importante.»* (Austry, Berger, 2009)

Comme nous le verrons dans les propos de Bois & Austry (2007), il s'agit en effet de développer une attitude paradoxale qui permet de suspendre ses pensées habituelles, tout en gardant une attention ancrée dans le corps, pour éprouver les informations nouvelles qui s'offrent à la conscience et en saisir le sens. J'ai utilisé la posture de neutralité active spécifique à la méthodologie de recherche des données à médiation du corps Sensible.

La posture de neutralité active permet la suspension des jugements tout en restant simultanément ouvert à la perception de phénomènes qui se donnent à la conscience, posture indispensable au chercheur : *«On retrouve en partie cette nécessité de suspendre l'ancien, le connu, les présupposés, les attentes, dans l'exigence perceptive de neutralité active. Mais le*

processus d'accès aux phénomènes nous semble différent dans l'expérience du Sensible : nous ne recherchons pas une forme de vide, mais au contraire la plénitude de sens émergeant d'une proximité radicale du sujet avec sa corporéité Sensible» (Bois & Austry, 2007, p. 11).

C'est ainsi que la gestuelle et l'introspection sont des outils qui m'ont servi de point d'appui lors des différentes phases de l'analyse. J'en donne à la suite un exemple dans le devis méthodologique.

CHAPITRE II METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

«L'échantillon n'est pas seulement affaire de nombre (...) un cas peut suffire. La valeur représentative de ce cas vaut, en toute hypothèse, jusqu'à preuve du contraire.» (Hamel, 2000, p. 15, cité par Chantal Villeneuve, 2011, Les apports de la psychopédagogie pour l'enseignant de primaire, enquête sur le terrain).

Il convient ici de rappeler que l'étude sur le renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle est partie d'une demande spécifique d'un accompagnement formation personnalisé, à la suite d'un premier AF qui concernait le suivi de ses élèves. Le principe de cet accompagnement, contrairement à la demande de formation institutionnelle, part lui d'une demande et répond à un besoin : *«Contrairement à la démarche d'audit qui est une démarche comptable, diagnostique sous l'angle de la conformité et de l'efficacité, la démarche d'accompagnement est à dominante pédagogique et fait appel aux théories psychologiques et psychosociologiques» (Michel Lecointe, 2001).*

1. PARTICIPANTE A LA RECHERCHE

Pour commencer, la question : «Qui ?», nous permettra d'aborder la personne d'Isabelle en tant que sujet singulier de notre recherche. Isabelle n'est pas une praticienne de la PPP. Elle est, ce que nous pouvons appeler une musicienne autodidacte, qui ayant senti les limites de son auto-formation, a recouru à une formation initiale en pédagogie et didactique de la musique. Elle a obtenu le diplôme d'Education musicale Willems, dont la pédagogie est décrite dans le récit de terrain de recherche tout comme dans les méthodes éducatives intégratives du cadre théorique. Si nous tenons compte de la typologie de la formation proposée par Gauthier (C. Gauthier et al, Cité par Barbier, 1996), nous pouvons considérer que cette première approche correspond à une demande d'acquisition de savoirs didactiques, ainsi que de savoirs pédagogiques pour entrer dans le métier de professeur de musique.

Isabelle n'a pas suivi une formation musicale traditionnelle. En tant que professeur de Piano

elle a préféré poursuivre une pédagogie active, qui tient compte de la potentialité et de l'éducabilité du sujet dans sa globalité et qui inclut l'accès à l'apprentissage à travers le corps. Comme l'affirme Bourdieu, ce choix de formation dévoile une posture anticonformiste, de la part de la pédagogue, quant à l'enseignement académique, et une posture sociale, dans la manière de concevoir l'éducation musicale : *«Peu d'étudiants des années 70 avaient sans doute directement lu P. Bourdieu et J.-C. Passeron, mais ils étaient nécessairement réceptifs aux discours qui s'en inspiraient et qui dévoilaient la part d'arbitraire et de conformisme social de la culture académique et de ses modes de transmission.»* (Bourdieu cité par Troger). Précisons que, quand bien même Isabelle n'est pas une SPP, elle a eu un premier AF à médiation corporelle du Sensible avant la mise en place de celui qui compose cette étude. Le lecteur peut se référer au récit du terrain de la recherche dans lequel je spécifie la problématique de départ. Il ressort qu'Isabelle se trouvait en processus d'acquisition des outils de la PPP, ainsi qu'en processus de changement et manifestait trois besoins : l'un concernant sa propre démarche d'AF, l'autre sa pratique pédagogique en tant qu'enseignante, et enfin son besoin de partager, en tant que directrice et collègue, sa pratique et recherche de la Psychopédagogie perceptive avec son équipe d'enseignants.

Isabelle en tant que pédagogue a continué à questionner ses pratiques et à les enrichir. Ce questionnement l'a amenée à vouloir se former dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Sur le plan personnel il est important de noter qu'Isabelle avait une pratique de la méditation, autre que l'introspection sensorielle, et qu'elle était en recherche personnelle depuis plusieurs années, à travers différentes approches.

Sans préjuger du résultat de notre analyse, nous pouvons donc avancer qu'au moment où nous avons commencé le projet d'AF, Isabelle n'en était pas à sa première expérience tant au niveau de sa recherche personnelle qu'au niveau de la pratique de la PPP.

2. LA COLLECTE DES DONNEES

Cette étude portant sur une seule participante à la recherche, j'ai donc opté pour deux types de recueil de données. Cette combinaison de méthodologies ou triangulation, dans l'étude du renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle lors de l'AF, nous permettra d'augmenter la fiabilité et la validité de l'étude. Il s'agira d'utiliser à la fois le journal de bord d'Isabelle ainsi que les entretiens à médiation corporelle, faits lors des séances d'AF, et d'en croiser les informations lors de l'analyse des données.

2.1 Le journal de bord d'isabelle

Tel que le souligne Danis Bois dans sa thèse(2007), en faisant référence à M. Humpich, il y a trois types de projets poursuivis dans la tenue des journaux dans notre travail : *«Le projet d'auto-accompagnement pour un étudiant (ou un patient) qui veut accompagner son propre processus de transformation ; le projet du praticien qui veut réfléchir sur sa pratique ; et celui du chercheur qui veut recueillir ses données de recherche.»* (Marc Humpich, 2006, cité par D. Bois 2007, p. 149)

Dans le cadre de notre AF, le journal de bord a servi aux objectifs de formation et de recherche suivants :

Objectifs de formation à la pratique réflexive, pour aider d'une part Isabelle à décrire à la première personne les expériences vécues et d'autre part pour garder des traces tangibles lors d'une analyse ultérieure de l'expérience vécue pendant les séances d'AF. Comme nous l'avons précisé dans le cadre pratique, l'écriture sensorielle, qui a une fonction réflexive en formation, permet au sujet une activité d'exploration sur sa pratique et sur sa manière d'être au monde : *«La réflexion se situe entre un pôle pragmatique - moyen pour agir - et un pôle identitaire - source de sens, façon d'être au monde.»* (Perrenoud, 2001b).

Cette pratique, courante en formation des enseignants : *«Rappelons que le journal est un outil qui depuis plusieurs décennies accompagne efficacement des processus de formation et de recherche en sciences humaines.»* (D.B. 2007, p.149), se fait dans le cas présent sur le mode du Sensible. C'est-à-dire, en rapport avec l'expérience enracinée dans le rapport au corps Sensible. Ce mode donne accès, a posteriori, à la mise en sens de son agir, sous le mode pré-réflexif et permet de décrire les contenus de vécu ainsi que la compréhension qui émerge en temps réel de l'expérience. Ce lien qui se crée entre l'action au quotidien et l'écriture sensorielle a posteriori, permet de développer progressivement *«la réflexion dans et sur l'action»*. (Schön 1983, 1987, 1991).

Objectif de production de savoirs d'action à partir de la mise en sens de la démarche de formation à travers la prise de conscience des effets que l'expérience corporelle du Sensible produit sur sa vie personnelle et professionnelle. Le journal de bord a par ailleurs permis aux deux participants (praticien chercheur et sujet accompagné), de garder une trace des stratégies, outils et moyens créés tout le long de l'AF contribuant ainsi à la construction d'une

identité professionnelle singulière, tout autant qu'à la construction des savoirs d'expérience. Pour Dominique Bucheton et Alain Decron, qui travaillent sur l'innovation de la formation du métier d'enseignant «*Le journal de bord en formation est une parole de travail*», comme l'indique leur article, sous le même titre, paru dans la revue *Trema* (2003, p. 21).

Objectif de recueil de données pour le chercheur en partant des témoignages intimes et ancrés dans un vécu du corps Sensible de la part d'Isabelle.

- *Consignes pour l'écriture sensorielle du journal*

Isabelle a été informée, depuis le début de l'expérience, des objectifs concernant la tenue d'un journal de bord, lors de l'AF, (objectifs que nous avons précisés ci-dessus) et a consenti à tenir son journal jusqu'au terme de l'AF qui compose cette étude. Si elle n'a vu aucun inconvénient à ce que ses nom et prénom soient nommés, nous sommes convenus de protéger l'anonymat des autres personnes figurant dans son journal en utilisant des initiales fictives. Isabelle m'a remis le manuscrit que j'ai retranscrit avec la plus grande fidélité.²⁶

Il a été convenu qu'elle adopterait l'écriture sensorielle -qu'elle ferait suite à la pratique d'un des outils de la PPP- en essayant de garder, autant que possible, la relation à l'expérience vécue, pour aider à la description des faits de vécu et de leur mise en sens. Elle n'avait pas de consigne au niveau de nombre de pages. Elle a commencé le journal le 1^{er} mai 2013 et elle l'a terminé le 11 juillet de la même année. Elle me l'a remis le 31 juillet 2013 lors de l'entretien de bilan final. Je lui ai donné les consignes d'écriture par écrit.²⁷

2.2 Les entretiens à médiation corporelle

Comme nous l'avons présenté dans le cadre pratique, l'entretien verbal sensoriel fait partie des outils d'accompagnement à médiation du corps Sensible. Comme le souligne Danis Bois, «*C'est pourquoi aux différentes situations à dominante corporelle est associé un temps d'échange verbal, dont l'enjeu est d'aider à décrire et à explorer les perceptions nées au contact du mouvement interne, et à en faire ressortir les significations profondes.*» (Bois, 2007, p. 112). Cet entretien, sous le mode de la directivité informative, se déroule à différents moments de chaque séance : avant l'expérience (diagnostique), durant l'expérience (en temps réel), après l'expérience (post immédiateté) ou en différé de l'expérience (a posteriori).

²⁶ Annexe n° 10 : Retranscription intégrale du Journal de Bord d'Isabelle.

²⁷ Annexe n° 11 : Consignes pour l'écriture sensorielle du Journal de bord d'Isabelle.

Tous les entretiens en face à face ont eu lieu en post-immédiateté, suite à un cadre d'expérience proposé (introspection, relation manuelle ou gestuelle), afin d'interroger l'expérience sensorielle. Cet ancrage nous a permis d'interroger également des expériences personnelles et professionnelles en différé, mais en lien avec le Sensible: *«Il ne s'agit pas d'un simple retour réflexif, a posteriori, sur l'expérience.»* (Pineau, G., 1991, cité par C. Romain p. 90).

L'objectif principal de ces entretiens, partant de cette immédiateté, était d'interroger des moments vécus, lors de la pratique professionnelle ou des moments de vie en dehors de l'école. Ils ont été conduits sur le mode de la directivité informative pour aider Isabelle à compléter et approfondir les descriptions des faits d'expérience et pour faciliter leur mise en sens. Ce mode d'entretien verbal sensoriel, à l'égal du journal de Bord, permet de formuler des savoirs d'action, qui émergent de l'expérience vécue et servent de recueil de données pour le chercheur. Au niveau de l'objectif de formation, c'est au travers l'entretien verbal que la personne développe la capacité à *«articuler conscience perceptive et conscience réflexive»*. (D. Bois, 2008, p. 156). Et comme le souligne I. Bertrand, *«L'entretien verbal ou l'espace de parole est aussi une occasion pour la personne d'apprendre de ce qu'elle dit ; elle peut en prendre la mesure et ainsi explorer une nouvelle manière de réfléchir son expérience.»* (Isabelle Bertrand, 2010, p. 130).

2.2.1 Conditions de l'entretien et posture éthique

Toutes les séances de travail ont été enregistrées. Les entretiens ont tous commencé par des questions ouvertes et ont ensuite été guidés sur le mode la directivité informative. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre consacré au cadre théorique concernant la médiation corporelle du Sensible, le somato-psychopédagogue guide le sujet de manière active vers l'accueil des informations nouvelles. «En ce sens, la directivité informative se distingue clairement de la non-directivité prônée par C. Rogers.» (E. Berger et H. Bourhis, 2006, cours photocopié sur la directivité informative, Ecole Supérieure de Somato-psychopédagogie).

Bien que le mode de la directivité informative puisse paraître parfois interventionniste, il est important de préciser que l'attitude qui permet de guider le sujet pour lui éviter de trop diverger et de s'éloigner des objectifs de la recherche, s'appuie soigneusement sur une forme de respect de la vie intime du sujet. Les informations données à la personne pour guider ses propos s'appuient sur des invariants physiologiques et des indications pratiques. Si, parfois la personne fait allusion à son passé ou à son histoire personnelle, c'est toujours par contraste à l'expérience sensorielle vécue pendant la séance. Cependant ces informations ne donnent lieu

à aucune interprétation de la part du chercheur : «*Ces aspect individuels seront revisités seulement après qu'un point de vue nouveau a été engendré par les expériences corporelles internes inédites, et dans un but précis : non pas pour y chercher une éventuelle origine ou solution à la problématique actuelle, mais comme cadre d'actualisation des nouvelles représentations nées de l'expérience corporelle interne.*» (ibid.).

2.2.2 Construction du guide d'entretien

J'ai commencé par mener un entretien lors du bilan du projet 1, et après l'avoir retranscrit, je me suis rendue compte qu'il était important d'avoir un guide servant de trame pour interroger Isabelle en rapport avec les objectifs de ma recherche, pour mieux cibler mon recueil des données. J'ai construit un guide d'entretien²⁸ qui m'a servi à revenir sur mes objectifs de recherche lorsque les propos d'Isabelle s'en éloignaient. Il se compose de questions ouvertes en lien avec les objectifs de recherche, à savoir, le renouvellement d'Isabelle dans le rapport à soi, aux autres et à son agir personnel. Ces questions fondées sur les catégories a priori ont servi à recueillir des informations ciblées sur les imperçus et les angles morts qui ne se seraient pas données sans une directivité informative. Ces questions visent également un objectif pédagogique pour susciter la réflexion du sujet en lien avec son vécu corporel. Ce guide m'a servi à relancer ses propos et l'aider à les clarifier puis les expliciter sur le mode descriptif. Ce guide entretien n'a pas été donné à Isabelle, il m'a servi de fil d'Ariane pour ne pas m'éloigner de mes objectifs de recherche.

2.2.3 Choix des entretiens

Dans la mesure où le volume des données dépasse quatre heures et qu'il ne concerne, en outre, pas toutes les questions de recherche, il a fallu opérer une réduction de ces données, comme je le décrirai plus loin, dans le chapitre consacré à la méthodologie de l'analyse des données. Au total, j'ai fait le choix de m'appuyer sur le journal de bord d'Isabelle ainsi que sur deux enregistrements des entretiens faits lors des séances de travail : l'un au milieu de l'AF et l'autre à la fin. Le journal donne à voir son travail en autonomie et les deux entretiens montrent le processus de changement à partir de la pratique des outils de la PPP pour la mise en sens, les prises de conscience et les décisions et actions qui en ont découlé.

Les entretiens qui font partie des données sont :

²⁸ Annexe n° 12 : Guide d'entretien qui a servi aux entretiens en directivité informative.

- Entretien du 22 mai 2013²⁹ (I.)

En tant que chercheur cet entretien a servi de recueil de données, bien qu'il ait été fait en post-immédiateté il témoigne des expériences a posteriori. J'ai choisi cet entretien car les données concernent les objectifs de recherche et donnent à voir les effets de la relation d'aide manuelle (faite lors de la séance du 30 avril) quant au rapport à soi et aux autres. Son témoignage concerne aussi son renouvellement professionnel en tant qu'enseignante et directrice.

- Entretien du 31 juillet 2013 - Bilan³⁰ (B.)

Cet entretien a été fait en post-immédiateté après une séance de gestuelle libre. J'ai choisi cet entretien de bilan de l'AF car il donne à voir les décisions et les actions mises en place par rapport à son projet personnel et son projet professionnel. Ce rapport a été rédigé aussi a posteriori et permet de mettre en lumière les modifications perceptivo-cognitives et comportementales. Ensuite, j'ai fait un compte-rendu, mais celui-ci ne fait pas partie des recueils de données.

CHAPITRE III METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

La démarche d'analyse des données que j'ai choisi de suivre s'appuie sur la méthodologie de recherche mise au point par D. Bois à partir de 2010. Cette dernière, qui se caractérise par une double dynamique d'anticipation et d'émergence, a comme base de départ l'analyse par théorisation ancrée, fondée par Glasser et Strauss (1967), dont la méthode inductive (bottom up) d'analyse progressive, produit une théorisation en partant des données empiriques recueillies sur le terrain de recherche. Cette méthodologie est en cohérence avec la posture épistémologique de la recherche du Sensible, qui comme le rappelle M. Humpich est une *«dynamique innovante de l'anticipation/émergence»* (Marc Humpich, 2013, p. 18).

1. METHODOLOGIE DE L'ANTICIPATION/EMERGENCE

Si, dans les deux cas il s'agit d'une méthodologie qualitative de données qualitatives qui cherche à produire une théorisation émergeant des données recueillies dans la pratique du terrain de recherche, il existe cependant quelques différences entre la méthodologie de la théorisation ancrée et celle de l'anticipation/émergence. La première part uniquement des

²⁹ Annexe 13 : Retranscription intégrale de l'entretien qui a eu lieu le 22 mai 2013

³⁰ Annexe 14 : Retranscription de la première partie de l'entretien qui a servi de bilan de l'AF.

données qui émergent du terrain de recherche, sans question ni objet de recherche : «*La GT (théorisation ancrée) offre, par l'absence de question précise de recherche initiale, la possibilité aux données de s'exprimer, et non de confirmer ou d'infirmer une hypothèse de recherche initiale.*» (The Grounded Theory Institute). Dans la méthodologie d'anticipation /émergence il ne s'agit pas de partir d'une hypothèse, mais de «catégories à priori». Dans le cas de la méthodologie de la théorisation ancrée, les catégories émergent des recueils des données, tandis que la démarche anticipatoire du Sensible se fonde, comme son nom l'indique, sur l'anticipation des catégories : «les catégories a priori». Dans ce sens, il s'agit d'une «démarche top/down» tandis que la méthode inductive utilise « le modèle bottom/up.

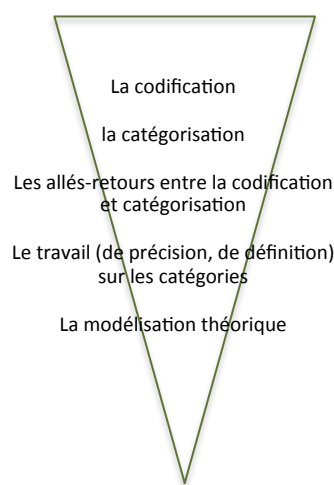


Figure 3 - D'après Paillé (1974)

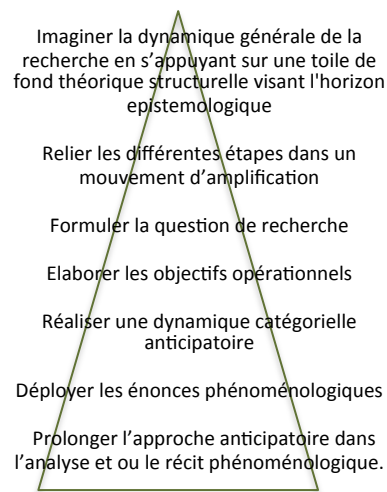


Figure 4 - D'après Bois (2011)

Comme nous pouvons le constater, pour P. Paillé la codification permet le passage à la catégorisation, tandis que dans l'approche de D. Bois, cette étape de classement se fait à partir des objectifs opérationnels de la recherche.

1.1 Objectifs opérationnels de la recherche

La construction des objectifs opérationnels a orienté non seulement la construction des guides d'entretien, mais aussi les consignes proposées pour guider l'écriture du journal de recherche, ainsi que la dynamique catégorielle anticipatoire :

1.1.1 Objectifs opérationnels

- Comprendre dans quelle mesure cette action d'accompagnement va produire chez la participante des changements dans sa vie personnelle et professionnelle.

Identifier et donner du sens aux modifications vécues par la participante au niveau du

renouvellement du rapport :

- à soi
- aux autres
- à sa posture en tant qu'enseignante
- à ses pratiques pédagogiques en tant qu'enseignante
- à sa posture en tant que directrice
- à ses pratiques managériales en tant que directrice

2. DEMARCHE D'ANALYSE D'INSPIRATION PHENOMENOLOGIQUE ET HERMENEUTIQUE

2.1 Analyse descriptive d'inspiration phénoménologique

Lors du premier mouvement descriptif ou analyse phénoménologique il s'agit de saisir le sens immédiat de l'expérience telle quelle se déroule. Il s'agit de décrire, d'explicitier les expériences phénoménologiques sans les remettre en cause, sans projeter des interprétations hâtives, comme des évidences qui vont de soi. Pierre Ricoeur souligne cette dynamique entre l'évidence et l'explicitation : « *Toute la phénoménologie est une explicitation dans l'évidence et une évidence dans l'explicitation. Une évidence qui s'explicitite, une explicitation qui déploie une évidence, telle est l'expérience phénoménologique.* » (Ricoeur, 1986, p. 81 cité par Catarina Santos, p. 219).

«L'examen phénoménologique en tant que première prise de contact avec les données a comme projet d'accorder aux données tout l'espace de parole qu'elles nécessitent pour être bien entendues, avant d'être interprétées et décontextualisées» (Mucchielli, 2004, p. 69).

2.2 Analyse interprétative d'inspiration herméneutique

Dans la seconde phase de l'analyse d'inspiration herméneutique il s'agit d'effectuer une analyse interprétative pour révéler le sens implicite des données. Tel que le propose Ricoeur, il s'agit d'interroger le sens pour le laisser se découvrir et se laisser voir au contact de notre propre subjectivité : «*Dans la mesure où le sens d'un texte s'est rendu autonome par rapport à l'intention subjective de son auteur, la question essentielle n'est pas de retrouver, derrière le texte, l'intention perdue, mais de déployer, devant le texte, le 'monde' qu'il ouvre et découvre.* » (Ricoeur, 1986, p. 58 cité par Catarina Santos, p. 220).

Cet effort de laisser se déployer le sens n'est pas seulement un exercice de style, il a représenté pour moi une expérience de rencontre avec des aspects inattendus d'Isabelle et de moi-même, lors des interrogations qui ont surgi, tout le long de l'analyse, de l'expérience partagée.

3. L'ANALYSE TELLE QU'ELLE S'EST DEROULEE

3.1 La classification des données : une approche catégorielle

Dans l'esprit de la théorisation ancrée, l'outil de base de l'analyse est l'utilisation de la notion de catégorie dont l'approche dite catégorielle sert de point de départ à l'organisation des données. Tel que le propose la méthodologie de l'anticipation/émergence, j'ai commencé par établir les catégories a priori à partir des objectifs opérationnels.

3.1.1 Catégorisation a priori

Tableau 7 - Grille de catégories a priori constituées sur la base des objectifs opérationnels ci-dessus

VIE PERSONNELLE		VIE PROFESSIONNELLE			
Rapport à soi	Rapport aux autres	Posture d'enseignante	Pratique d'enseignante	Posture de directrice	Pratique de directrice

3.1.2 Travail de codification

Bien que la retranscription et la réduction des données m'aient permis d'entrer en contact et «d'accueillir» les données : «*Il s'agit de faire de la place en soi pour accueillir son expérience telle qu'elle est mais aussi telle qu'elle est livrée,...*» (M. Humpich, 2013, p. 14), j'ai senti le besoin de faire précéder l'analyse des données par une phase de relecture où il s'agissait de codifier le corpus au moyen d'annotations diverses (idées, thèmes,...) : «*Il s'agit simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne à ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse*» (P. Paillé, 1994, p. 154, cité par D. Austry, support de cours master 2^e année, juin 2009). Le lecteur trouvera en annexe³¹ un exemple de ce travail de codification.

3.1.3 Définition de catégories émergentes

La richesse des données, s'agissant de l'expérience rapportée par Isabelle, m'a permis au cours de ce travail de codification de voir émerger de nouvelles catégories « dites émergentes », d'abstraction différente.

La première d'entre elles rejoint un élément primordial dans le processus du renouvellement de la PPP qui est l'apprentissage par contraste : lors de l'apprentissage, la PPP privilégie la

³¹ Annexe 15 : exemple de la codification sur une page du Journal de bord d'Isabelle.

perception consciente, vécue par le sujet, de la confrontation qui s'opère entre l'information interne naissante et les informations préalables qui font partie des anciennes représentations. Cette catégorie émergente, « apprentissage par contraste », plaçait dès lors « les catégories a priori » à un niveau inférieur dans l'arborescence catégorielle, tout comme d'autres catégories émergentes se sont naturellement placées en deçà des « catégories a priori » permettant ainsi de les affiner.

Cette catégorie émergente est apparue à la codification et aux relectures du recueil des données du journal de bord d'Isabelle.

Tableau 8 - Catégorie émergente transversale du Journal de bord

1. Catégorie émergente transversale : l'apprentissage par contraste en lien avec les catégories a priori					
Renouvellement personnel		Renouvellement professionnel			
Rapport à soi	Rapport aux autres	Posture d'enseignante	Pratique d'enseignante	Posture de directrice	Pratique de directrice

C'est à la lecture du recueil des données des entretiens du 22 mai et du 31 juillet concernant le renouvellement de la vie personnelle et professionnelle d'Isabelle qu'est apparue la nécessité d'y introduire une nouvelle catégorie dans la mesure où la relation au Sensible revenait fréquemment dans les données.

Tableau 9 - Catégorie émergente spécifique pour les entretiens du 22 mai et du 31 juillet

1. Catégorie émergente spécifiques en lien avec les catégories à priori					
Renouvellement personnel en lien avec le sensible		Renouvellement professionnel en lien avec le sensible			
Rapport à soi	Rapport aux autres	Posture d'enseignante	Pratique d'enseignante	Posture de directrice	Pratique de directrice

Les annotations que j'ai faites lors de la codification, m'ont permis de dégager deux autres catégories émergentes invariantes pour l'ensemble des données : « le rapport d'Isabelle avec l'expérience du Sensible » et « la validation de la dynamique d'accompagnement formation par Isabelle ». Bien que ces deux catégories émergentes ne fussent pas rattachées aux catégories a priori, leur récurrence dans l'ensemble des données ont attiré mon attention.

La première mettait en lumière, d'une part les difficultés rencontrées par Isabelle lors de l'apprentissage par contraste et d'autre part les voies de passage qu'elle a déployées pour

dépasser le conflit perceptivo-cognitif grâce à sa nouvelle relation au Sensible. C'est pourquoi cette catégorie a été qualifiée de « rapport à l'expérience de formatrice du Sensible. » Cette nouvelle catégorie ainsi que les sous-catégories qui ont émergé correspondent aux sous-catégories établies par Danis Bois (2007).

Tableau 10 - Catégorie invariante émergente pour l'ensemble des données et ses deux sous-catégories

2. Rapport à l'expérience formatrice du sensible	
Difficultés rencontrées	Voies de passage et stratégies déployées en relation avec le sensible

La lecture approfondie des recueils a également mis en évidence le regard réflexif d'Isabelle sur la méthodologie de l'accompagnement formation. C'est ce qui correspond à la deuxième des catégories émergentes :

Tableau 11 - Catégorie invariante émergente pour l'ensemble des données

3. Validation par Isabelle de la dynamique d'accompagnement formation
--

Le lecteur peut se référer à l'annexe n°16 pour consulter l'analyse classificatoire des données.

3.1.4 Description des données ou analyse phénoménologique
«A partir des catégories organisées, il s'agit de donner à voir l'essence des témoignages, de la manière la plus fidèle possible, au travers d'une analyse dont l'objectif vise un examen phénoménologique.» (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 89). Cet examen phénoménologique m'a permis de me laisser imprégner en profondeur du sens qui émergeait des données, dans une attitude de neutralité active, afin de saisir au plus près l'expérience du sujet, telle qu'elle se donne dans le recueil des données et d'en rendre compte sans aucune interprétation de ma part. Simultanément à cet exercice de restitution des phénomènes des données empiriques, de nouvelles relations émergeaient à ma conscience. J'ai donc créé une nouvelle colonne sur le tableau d'analyse catégorielle, pour y faire figurer les annotations et remarques. Tel que je l'ai souligné précédemment, la posture de neutralité active permet la suspension des jugements tout en restant simultanément ouvert à la perception de phénomènes qui se donnent à la conscience, attitude indispensable de la part du chercheur. Dans ce sens, l'analyse phénoménologique m'a permis de préparer la phase interprétative qui suit, et la mise à l'épreuve des catégories m'a permis d'effectuer l'analyse herméneutique sur des bases solides.

3.2 Interprétation des données

3.2.1 Point d'appui : Exercices pour une dynamique de la posture de neutralité active

Lors de cette étape de l'analyse, où l'épochè des représentations doit laisser la place à l'accueil des phénomènes, tout en visant à saisir l'expérience du sujet, j'ai senti le besoin de faire parfois une séquence gestuelle de mouvement. Ceci pour deux raisons : l'une pour me mobiliser et détendre les tensions musculaires qui, étant donné le temps que je passe assise pour écrire ce mémoire, se multiplient au niveau musculo-squelettique, ainsi qu'au niveau de la fascia de la dure mère. J'ai remarqué que ces tensions se font plus intenses lorsque ma pensée se raidit et ne permet pas à l'analyse de se dérouler de manière fluide. Le sentiment d'impatience et de précipitation génère des tensions supplémentaires. La deuxième raison concerne la cohérence indispensable avec la posture épistémologique de neutralité active et de réciprocité en tant que chercheuse impliquée. J'essaye donc de partir de l'effet de la résonance que les mots d'Isabelle ont pour moi, ces mots véhiculent son expérience et les effets de nos séances partagées. La neutralité active se laisse percevoir à travers mon ouverture aux sensations qui émergent sur le moment et, dans le même temps, elle permet à mon attention de s'adapter aux va-et-vient des mouvements perceptivo-cognitifs. J'ai adapté le choix de ma gestuelle pour donner un point d'appui aux mouvements de déstabilisation, de recentrage, de pensée divergente ou au contraire convergent et accepter les va-et-vient inévitables pour repartir à nouveau vers les objectifs de ma recherche.

3.2.2 Analyse herméneutique/interprétative de chaque recueil

A ce stade et grâce à la phase précédente, la posture heuristique nous a permis de poursuivre l'analyse herméneutique de chaque recueil de données, à partir des nouvelles catégories émergentes. L'analyse phénoménologique du journal et de l'entretien du 22 mai 2013 nous a permis de mettre en lumière plusieurs incidences de l'apprentissage par contraste. C'est à partir d'une perception nouvelle des phénomènes corporels et psychiques exposés par Isabelle, que nous voyons se dégager une nouvelle compréhension et des perspectives inédites dans sa manière d'être, de penser et d'agir. Nous avons également vu se dégager les éléments clés qui ont émergé de l'analyse phénoménologique concernant le rapport d'Isabelle à l'expérience formatrice du Sensible, ainsi que son rapport à la dynamique d'accompagnement formation.

3.2.3 Synthèse herméneutique

Mon analyse herméneutique a constamment été sous-tendue par ma posture heuristique ancrée dans le rapport au corps Sensible. Dans cette posture, j'ai vu émerger de nouveaux liens et une nouvelle interprétation de l'ensemble des données qui m'a invitée à poursuivre l'analyse, afin de comprendre les liens entre les catégories autour desquelles le renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle s'articule. Cette catégorie

que A. Strauss et J. Corbin appellent la catégorie centrale, est : *« Celle qui se retrouve le plus souvent dans l'analyse, qui unifie, qui donne une cohérence aux données, qui donne profondeur et puissance explicative. »* (Strauss & Corbin, 2004, p. 182, cité par Paillé, 2007).

Lors de la synthèse herméneutique, nous avons vu apparaître une catégorie centrale. La catégorie centrale qui regroupe tout le processus de renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle est sa relation avec le Sensible. C'est dans ce rapport que nous voyons émerger, des données, une dynamique identitaire à l'œuvre. Cette dynamique concerne autant la manière d'être à elle-même, que son rapport aux autres et au monde. Cette nouvelle dynamique identitaire se manifeste également à travers les mises en action et comportements concernant son projet personnel et professionnel. Les nouvelles attitudes qui ont émergé lors de l'AF sous-tendent les décisions et mises en action. Ces modifications se sont produites à la suite d'un apprentissage par contraste qui a donné lieu à un conflit cognitif, qu'Isabelle a pu dépasser grâce à de nouvelles stratégies développées en lien avec sa relation au Sensible. L'analyse transversale herméneutique des données concernant la validation de l'AF par Isabelle permet de mettre en lumière la pertinence de la méthodologie et les fonctions complémentaires du médiateur du Sensible qui visent à développer des compétences humaines.

PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

CHAPITRE I ANALYSES PHENOMENOLOGIQUES

1. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

1.1 Renouveau personnel et apprentissage par contraste

1.1.1 Rapport à soi

- *À son corps (contenus de vécu, expérience sensorielle et changements d'état)*

Pour commencer, il me semble important de souligner qu'Isabelle nomme le cadre d'expérience qu'elle a choisi de pratiquer : l'«introspection» (J.L.4). Il s'agit de l'un des outils de la psychopédagogie perceptive. Elle commence la description en soulignant l'état de son attention : «l'attention dispersée» (J.L.5), et en même temps elle évoque le sentiment que ce constat produit en elle : «Besoin d'accepter l'attention dispersée.» (J.L.5). Elle décrit ensuite les changements d'états qui émergent de sa relation au silence : «Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.» (J.L.5-6). Puis elle constate, sans jugement, les tensions qui l'habitent : «Difficile de laisser aller. Je ne suis pas détendue. Tant pis.» (J.L.6-7).

D'emblée dans cette description de l'expérience qui passe par le ressenti de son corps dans l'instant : «Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat» (J.L.30), Isabelle décrit un changement d'état qui a une fonction transformatrice : «se fait jour une transformation apportée par une attente tranquille» (J.L.30-31). Cette nouvelle attitude met en évidence la forte implication qu'elle a envers l'école : «pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour de multiples raisons, ne me dévore plus.» (J.L.32-33). Cependant elle entrevoit une nouvelle possibilité de s'en libérer à travers le corps : «c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y «réfléchisse» à la «solution» (J.L.31-32). Isabelle a eu une entorse au pied qui lui a provoqué une instabilité physique : «Perte d'équilibre (pied foulé !))» (J.L.37), elle la met en relation avec la difficulté d'accepter ce moment de difficulté lors de ce processus de changement : «Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurais pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.» (J.L.37-39).

Isabelle décrit le conflit intérieur qui se joue entre ses pensées et ses émotions : «Je suis prise émotions-cerveau-en ébullition.» (J.L.85-86). Et elle se rend compte qu'elle est coupée de la

sensation de son corps «corps ? Rien.» (J.L.86). Elle se met en condition d'expérimenter la méditation telle qu'elle est proposée par l'accompagnatrice formatrice : «*Nous parlons de la méditation. Je ne sais pas, j'expérimente.*» (J.L.86-87). Elle commence l'introspection et immédiatement elle perçoit une interaction entre sa perception corporelle et sa pensée : «*Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.*» (J.L.88). Elle liste dans son journal les outils pratiques : «*Protocole-introspection sensorielle. Gym sensorielle*» (J.L.89-90), qu'elle apprend à utiliser dans les séances d'accompagnement formation.

Elle remarque une fois encore les difficultés qui résultent de son implication professionnelle : «*Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne direction,*» (J.L.207-208), celles-ci provoquent des tensions corporelles (*nuque, bras, oppression plexus solaire*). La perception de ses tensions lui permet de se rendre compte qu'elle n'a pas pris le temps de pratiquer la gymnastique sensorielle : «*Pas trouvé le temps de la gym.*» (J.L.209). Elle témoigne, juste après, du relâchement physique et psychique que lui apporte la gymnastique sensorielle : «*Ressenti de lâcher prise retrouvé lors de la gymnastique sensorielle.*», *qui peut être retrouvé à d'autres moments de la journée.*» (J.L.216). Isabelle reconnaît les conditions qui l'aident à modifier son état : «*l'immobilité et la détente modifient l'état intérieur.*» (J.L.277). Grâce au silence et à l'immobilité : «*Dans le silence et l'immobilité.*» (J.L.282- 284), elle ressent les lieux corporels où se manifestent les différentes craintes : «*il devient possible de prendre conscience des nœuds de tensions : essentiellement le plexus solaire, où se concentre une peur qui est comme l'addition de toutes les petites peurs.*» (J.L.282- 284).

• *À ses sentiments (goût de soi, tonalités et changements d'état)*
Isabelle se sent dans un moment de transition : «*Je me sens dans un 'entre-deux'*» (J.L. 36). Elle se sent menacée lors qu'elle se trouve à l'extérieur dans la rue : «*Dans les espaces publics je me sens en danger.*» (J.L. 36). Cependant, elle sent qu'elle doit consentir à passer par une phase de déséquilibre pour pouvoir vivre une nouvelle perspective dans sa vie : «*Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.*» (J.L.37-39). Elle fait également allusion à un certain déséquilibre physique : «*Perte d'équilibre (le pied foulé !)*» (J.L.37), depuis qu'elle s'est fait mal en marchant. Elle souligne, à ce propos, l'importance de formuler son vécu, grâce à l'accompagnatrice, pour pouvoir comprendre et valider son expérience : «*La personne accompagnante a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés. Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime.*»

(J.L.40-41). Isabelle accueille ses sentiments sans les juger : «*j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.*» (J.L.42). Elle les sent et les décrit : «*émotions violentes*» (J.L.83) sans aucun jugement. L'introduction, «*Etat du jour*» (J.L.83), indique un certain recul.

En parlant de sa relation à l'avenir Isabelle évoque la confiance : «*Besoin de confiance pour l'expérience à venir.*» (J.L.137), et la nécessité de ne pas se projeter : «*pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir.*» (J.L.137). Elle s'ouvre au silence : «*Ecouter le silence, sentir l'atmosphère.*» (J.L.138). Elle reconnaît cependant que le fait de faire face seule aux difficultés, lui procure un sentiment négatif : «*Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend. Je sens un fond négatif*» (J.L.138-140). A nouveau elle a une attitude d'écoute sans jugement face au sentiment qui émerge : «*Je sens un noyau de mélancolie. Je l'écoute.*» (J.L.146-147). Isabelle met en évidence le sentiment d'accueil qui émerge du fait de ne pas se projeter comme d'habitude quand elle dit «*Accepter le VIDE (= pas trop planifié) et l'absence de pensées.*» (J.L.146-147). Elle sent progressivement un sentiment de réconfort : «*Peu à peu un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir.*» (J.L.284-285). La profondeur aussi se fait sentir de plus en plus souvent : «*L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.*» (J.L.296).

• *À ses pensées (représentations, image de soi, valeurs)*
Quand Isabelle dit : «*Reconnaître MES COMPETENCES. Là où il y a manque, me former (chef de chœur)*» (J.L.59-61), elle décrit le besoin de valider ses compétences et ses limites, pour y remédier. Elle reconnaît également l'importance d'une interaction nécessaire avec les autres pour agir ensemble : «*ou m'appuyer sur les compétences d'autres personnes.*» (J.L.59-61). Et lorsqu'elle décrit la relation à son corps : «*Je me voyais comme quelqu'un à l'aise avec son corps.*» (J.L.85), elle fait une comparaison entre la représentation de soi au passé et au présent.

Elle découvre par contraste deux types d'attention, l'une qui découvre : «*On peut sentir la différence entre l'attention consacrée à l'exploration de cet espace*» (J.L.278-279), et l'autre qui l'éloigne de son ressenti : «*et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas de contact avec cet espace intérieur.*» (J.L.279-281). Isabelle décrit une nouvelle attitude de laisser faire «*Mes fonctionnements habituels sont en attente, au repos*» (J.L.284-285), face aux difficultés qui se présentent à elle : «*Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée.*» (J.L.285-287). Cette

nouvelle attitude lui permet un recul qu'elle n'a pas habituellement. Elle se rend compte que son rapport au temps s'est modifié. Elle expérimente un recul qui lui permet de laisser faire les choses : «*Le lâcher prise permet que le problème soit vu comme une suite naturelle, sur laquelle je n'ai pas d'action directe.*» (J.L.289-290). Pendant les vacances elle n'était plus obsédée par le fait qu'elles soient sur le point de se terminer. «*Cet été, les étapes et différents séjours se sont succédées sans que j'essaie de RETENIR le passage du temps, sans que je sois tourmentée par : C'est le début, c'est déjà le milieu, hélas c'est la fin !*» (J.L.293-295). Elle accepte les choses telles qu'elles se passent : «*Les choses passent, et j'accepte qu'elles passent.*» (J.L.295).

- *À ses besoins*

Elle décrit ici la nécessité d'accueillir l'état de son attention telle qu'elle est : «*Besoin d'accepter l'attention dispersée.*» (J.L.5-6). Quand elle écrit : «*Il ne s'agit pas tant de prendre des décisions nouvelles, que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus.*» (J.L.23-25), elle compare sa manière habituelle d'agir avec une nouvelle attitude à développer pour accueillir ses besoins. Elle se rend compte qu'elle a besoin de prendre de la distance par rapport à sa manière de s'impliquer, de moins se projeter et d'être moins perfectionniste : «*Besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite !*» (J.L.25-26). En ce sens, elle exprime le besoin de garder une attention accrue : «*Besoin d'une extrême vigilance.*» (J.L.36-37). Plus loin, elle parle de la nécessité de faire une sorte de bilan personnel : «*Besoin de revenir à moi : mes compétences, mes limites, mes besoins.*» (J.L.121). Pour faire face au futur elle évoque l'importance d'une attitude confiante, sans aucune projection ou ambition : «*Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir.*» (J.L.137). Elle accueille également le fait de vouloir se retrouver avec elle-même pour accueillir les réponses aux problèmes : «*Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.*» (J.L.140-141). Elle exprime son désir de continuer à pratiquer l'introspection sensorielle : «*Je sens le besoin de poursuivre.*» (163-164).

Par rapport à la Fédération Willems, elle ne sent plus le besoin de justifier ses choix pédagogiques : «*Je ne ressens plus le besoin d'affirmer mes propres choix pédagogiques (quand ils seront plus clairs)*» (J.L.196-197).

- *À son organisation personnelle*

Isabelle reconnaît que le travail avec l'accompagnatrice a un impact émotionnel : «*Le travail avec Marga me touche beaucoup*» (J.L.28) et lui permet de voir que se prendre en charge n'est pas si facile : «*je me rends compte que la question de m'occuper de moi n'est pas si évidente.*» (J.L.29).

Plus loin elle exprime son désir de s'occuper d'elle, sans pour autant renoncer à des projets importants pour elle : «*Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois content de m'occuper de moi.*» (J.L.132-134). Il apparaît une forme de difficulté dans le fait d'avoir à organiser sa vie quotidienne toute seule : «*Je me sens seule dans la difficulté d'instaurer pour moi même un rythme de journée.*» (J.L.138-139). Elle se demande justement de quelle façon équilibrer sa vie personnelle et professionnelle : «*Comment trouver la façon de répartir l'énergie différemment, un investissement affectif équilibré autrement ? : avoir ENVIE d'être nourrie par d'autres choses de la vie que tout ce qu'implique la vie de l'école ?*» (J.L.143-145). Elle se rend compte qu'un certain retournement s'est fait dans sa vie professionnelle et personnelle : «*Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?*» (J.L.176-177). A travers la pratique du silence et de la lenteur elle sent qu'une autre manière de s'organiser et d'agir commence à apparaître : «*J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers évènements.*» (J.L.264-266).

1.1.2 Rapport aux autres

- *À ses proches*

La peur d'affronter seule les problèmes futurs, «*Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend.*» (J.L.139), s'oppose au besoin de se retirer pour pratiquer une écoute du Sensible et lâcher prise : «*Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même –de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.*» (J.L.140-141). Elle évoque un rapport différent avec ses proches : «*contacts avec mes proches qui d'ailleurs est en train de devenir plus souple, naturel, comme si je me débarrassais d'une rigidité.*» (J.L.178-179). Cependant, elle reconnaît qu'elle a tendance à se tendre quand l'autre ne partage pas les mêmes buts : «*Je me raidis quand je ne rencontre pas chez l'autre le même objectif.*» (J.L.317).

- *À la Fédération Internationale Willems*

Elle sent que son rapport à la FIW a changé et elle sent que finalement les enseignants spécialistes dans l'enseignement de la musique constituent un cercle fermé sur eux-mêmes : *«Mon attitude par rapport à la FIW (Fédération Internationale Willems) a basculé aussi : je prend conscience qu'il y a une équipe de «professeurs didacticiens» un peu fermée sur elle même. Il n'est pas facile d'entrer dans ce cercle où beaucoup d'habitudes relationnelles ont été prises.»* (J.L.193-196). Elle ne sent plus le besoin de justifier sa manière d'enseigner vis-à-vis d'eux : *«Je ne ressens plus le besoin d'affirmer mes propres choix pédagogiques (quand ils seront plus clairs...)»* (J.L.196-197).

Nous sommes bien conscientes que la pratique personnelle de la PPP, par Isabelle, dans ses cours ne peut pas réellement être séparée de sa vie privée, cependant nous avons voulu la différencier pour essayer de mieux comprendre comment elle l'a intégrée dans son univers professionnel. Il ressort des données une sous-catégorie qui correspond aux finalités éducatives en rapport avec la médiation du corps Sensible, dans laquelle s'enracine sa pratique pédagogique, catégorie déjà existante a priori.

1.2 Renouveau professionnel en lien avec le Sensible

1.2.1 Posture d'enseignante

- *Rapport à ses élèves*

Elle présente une manière différente de se placer, au niveau corporel et émotionnel dans le rapport à ses élèves : *«Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi---les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.»* (J.L.26-27). Quand elle parle des exercices de gestuelle qu'elle pratique dans ses cours elle prend conscience que c'est bénéfique non seulement pour elle, mais aussi pour ses élèves : *«C'est bon pour les élèves et pour moi.»* (J.L.175). Dans son rapport aux élèves elle sent qu'elle partage l'accès à la profondeur, tandis qu'elle n'est pas certaine que les enseignants y aient accès : *«Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certains élèves (profs ? Je ne sais pas).»* (J.L. 296-297).

1.2.2 Pratique d'enseignante

- *Formulation des finalités éducatives et objectifs pédagogiques*

Elle formule un objectif général, en rapport avec l'impact de la musique sur l'ensemble de la personne : *«Par rapport aux cours avec les élèves : Mettre en évidence et favoriser le pouvoir de la musique : Effets de vibrations sur corps/affectif.»* (J.L.44-46). Ensuite elle liste les états

d'être qu'elle désire favoriser chez ses élèves pendant ses cours pour permettre leur apprentissage : *«Être en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.»* (J.L.50-51). Elle vise à développer la conscience du corps Sensible chez ses élèves : *«Grâce aux outils de la SPP, développer la conscience sensorielle. Apprentissage musical à l'étape de la sensorialité. (Et aussi «processus évolutif» de la matière du corps, de l'émotion, du psychisme.)»* (J.L.52-54). Elle met en évidence la place importante qu'elle donne au rapport au Sensible dans sa pédagogie musicale.

En ce sens, elle perçoit le bienfait des exercices de la PPP qu'elle apporte au début du cours : *«C'est bon pour les élèves et pour moi.»* (J.L.175). *Et l'importance de développer l'attention des élèves dans ces cours : «Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»* (J.L.188-189). En ce sens elle a besoin de comprendre quel est l'apport spécifique de la PPP par rapport à la pédagogie musicale : *«Besoin de préciser en quoi les outils de la PPP optimisent l'apprentissage.»* (J.L.203).

Le didacticien reformule sa visée éducative : *«Oui, me dit-il, ce que tu veux faire passer c'est la Vie avec un grand V.»* (J.L.252). Et, en même temps, c'est une question mystérieuse pour elle : *«En effet, c'est quoi d'ailleurs ? Me disais-je en marchant vers l'école.»* (J.L.252-253). Elle sent émerger dans ce cadre le sens profond de sa mission éducative vis-à-vis de ses élèves : *«En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux.»* (J.L.254-255). Elle sent cette mission comme un appel qui vient de l'intérieur telle une évidence : *«Ce que je ressens comme ma vocation.»* (J.L.255-256) : *«se fait sans mots et sans le préméditer.»* (J.L.255). Elle est convaincue que certains de ses élèves sentent la profondeur comme elle la sent elle-même : *«Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi et pour certains élèves.»* (J.L.296-297). Cela lui permet de formuler explicitement l'objectif essentiel de son projet éducatif et pédagogique : *«Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.»* (J.L.297-300). L'éducation musicale est pour elle un moyen pour exprimer sa profondeur : *«Le langage musical ou instrumental, ce n'est pas le plus important ; ce n'est qu'un OUTIL pour l'expression d'une intériorité, la sienne ou celle d'autres musiciens qui y ont eu accès et en ont fait passer le message grâce à l'écriture musicale.»* (J.L.300-302). Cependant elle exprime la difficulté et la désillusion de ne pas pouvoir toujours atteindre cet objectif : *«Dans*

mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité !» (J.L.303-304).

- *Pratique de la PPP*

Dès le début, dans son journal, elle souligne l'importance de faire ressentir les différentes parties de son corps lorsqu'elle pratique et qu'elle guide les exercices de gestuelle. A ce sujet, elle note : *«Sensation perception du déroulement à partir des parties anatomiques.» (J.L.11).* Elle note les exercices à faire avec les élèves et pour elle-même : *«Pour les élèves : Tête vers l'avant, menton vers le haut.» (J.L.13), «Pour moi : assise. Mvts arrière/avant - haut/bas.» (J.L.15).* Elle précise le temps que dure le déroulement du geste suivi d'un temps d'arrêt : *«15 secondes avant, quelques secondes, point d'appui, 15 secondes vers l'arrière» (J.L.16),* ainsi que le nombre de fois qu'il convient de faire ou de leur faire faire les séquences corporelles : *«3 fois en tout.» (J.L.17).*

Elle reconnaît le besoin d'intégrer les outils de la PPP dans l'enseignement musical, elle liste également les attitudes qu'elle désire favoriser chez elle, pendant ses cours, pour améliorer l'apprentissage des élèves : *«Par rapport aux cours avec les élèves : Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.» (J.L.50-51).* Elle souhaite à court terme pouvoir relier le corps à la pratique musicale : *«Pour l'avenir proche, résoudre l'équation : CHORALE, CORPS, FORMATION MUSICALE, ENS. INSTRUMENTAL = (Pratique instrumentale en groupes).» (J.L.56-57).*

Le rapport à son intériorité la questionne en profondeur : *«Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale» (J.L.171-173),* et elle sent le besoin de garder ce lien à soi pendant ses cours : *«rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi.» (J.L.172-173).* Pour cela, il lui semble important d'utiliser quotidiennement les outils de la PPP en début de cours, car ils ouvrent à un vécu différent de l'habituel : *«Dans ce sens, les exercices de début de cours sont à garder comme un rituel, car quels qu'ils soient même légers et courts, ils apportent toujours un élément d'«extra-quotidien» (J.L.173-175).* Elle sent que c'est bienfaisant autant pour elle que pour ses élèves : *«C'est bon pour les élèves et pour moi.» (J.L. 175).*

Elle entrevoit la complémentarité entre la médiation corporelle et la Pédagogie Willems : *«Par rapport à la pédagogie Willems, je commence à voir les points à développer pour*

optimiser ce qu'il propose : Travail corporel : voix - (Chorale) écoute - (audition – œuvres – mémoire – mélodie – rythme-harmonie)» (J.L.180-184). Et plus loin, elle insiste sur le rapport au corps : «Proposer, susciter un rapport avec le corps qui appelle le sens du tempo et un approche de «vivre la musique» dans son corps.» (J.L.185-186).

Isabelle sent la nécessité de poursuivre la formation pour s'approprier les outils de la PPP pour les adapter à sa pratique d'éducation musicale : *«J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma pratique, alliés aux outils de la PPP.» (J.L.186-188). Elle a comme objectif de développer l'attention des élèves dans ces cours, à travers l'interaction du corps et des organes perceptifs : «Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.» (J.L.188-189).*

1.2.3 Posture de directrice

- *Rapport aux enseignants, parents et élèves*

Isabelle entrevoit une possibilité d'avoir une posture professionnelle différente dès le début de l'accompagnement formation : *«Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi---les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.» (J.L.26-27). Dans son rapport aux autres membres de son entourage professionnel, elle exprime la nécessité de se protéger, pour ne pas être anéantie par eux : «Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...» (J.L.141-142).*

- *Rapport aux enseignants*

- **Se situer**

Elle se questionne sur l'implication et l'autonomie des enseignants : *«Est-ce que l'école est seulement moi, ou est-ce aussi les profs ? Dans quel partage des responsabilités ? Implication naturelle (de leur part).» (J.L.150-151). Son rôle de directrice est aussi celui de les encadrer, mais elle se rend compte qu'elle a du mal à le faire : «Mais je dois donner un cadre précis (J'ai un mal fou à réfléchir à ça.)» (J.L.151-152).*

Plus loin, elle expose sa difficulté à trouver une relation avec elle-même, à partir de laquelle elle pourrait se situer par rapport aux enseignants : *«Le problème du jour est de trouver un rapport à moi-même qui me permette de me placer par rapport aux professeurs.» (J.L.198-199), elle exprime également l'inquiétude, qu'elle projette par rapport aux éventuelles mésententes : «En fait, disons clairement que j'ai peur de provoquer des désaccords, cela*

crée une tension à l'avance.» (J.L.199-200). Elle perçoit un manque de réciprocité dans sa relation avec les enseignants, car elle sent que c'est toujours elle qui fait des efforts : *«Je donne et je reçois rien en retour.»* (J.L.226).

- *Attitude compréhensive et bienveillante envers les enseignants*

Elle se rend compte qu'il faut une posture bienveillante, faite d'écoute et d'ouverture envers les enseignants, afin de gérer simultanément les besoins des enseignants et les besoins de l'école *«Posture cohérente avec mon rôle de Directrice : Ecouter. Répondre à leurs besoins. Ecoute Sensible, curieuse. Une vraie ouverture. Qu'est-ce que j'autorise ou pas ?»* (J.L.220-223).

Elle voit aussi qu'il est important qu'elle ait une attitude patiente envers les enseignants : *«Etre patient par rapport aux retours des profs, de mes attentes.»* (J.L.232). Elle constate les effets de la lenteur en elle, qui l'aident à respecter un rythme approprié, pour apporter des changements dans son école : *«On ne peut pas aller vite dans les innovations (contact avec LENTEUR en MOI, le rythme juste va être perçu par eux (les enseignants).»* (J.L.233-234).

- *Besoin de partage*

Elle exprime son désir non seulement d'appliquer les outils psychopédagogiques dans ses cours : *«Tout ce travail j'aimerais aussi l'intégrer à ma pratique d'enseignement instrumental (dont je sais qu'elle a des failles)»* (J.L.190-191), mais aussi son souhait de partager cette pratique avec les autres enseignants : *«et que cette stratégie soit partagée avec les profs d'instrument.»* (J.L.191-192).

Elle constate, pour elle et pour ses enseignants, combien il peut être difficile de questionner sa pratique professionnelle, ce qui lui permet de mieux comprendre le comportement d'un enseignant : *«Je vois que dans ce projet aussi, il y a besoin de trouver les conditions intérieures où la remise en question de sa propre pratique peut être acceptée.»* (J.L.267-269). Elle peut ressentir de l'empathie pour eux car elle vit la même difficulté : *«En le voyant pour moi, je vois que ça peut être difficile pour les autres (enseignants)»* (J.L.269-270). Cette situation lui permet de se distancier par rapport à l'attitude bizarre d'un enseignant : *«Cela me donne plus de recul et capacité de réflexion sur la réaction très étrange de X (prof.)»* (J.L.270-271). Isabelle se demande si les enseignants, comme elle et certains élèves, peuvent ressentir une profondeur : *«Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, et pour certains élèves (profs ? Je ne sais pas).»* (J.L.296-297).

- *Inviter les enseignants à exprimer leurs besoins*

Lors de la réunion d'enseignants, elle commence par leur demander s'ils se sentent impliqués dans le projet de l'école : «*Je leur ai demandé s'ils adhèrent ou pas à ce projet*» (J.L.242) et bien qu'elle reconnaisse leur besoin de tranquillité car ils ont une vie très stressée : «*Ils ont besoin de se détendre. Ils ont une vie de dingues...*» (J.L.244-245), elle doit tout de même garder l'exigence vis-à-vis des objectifs de l'école : «*Oui mais M en M est une école de musique, on n'y vient pas pour s'amuser, mais pour apprendre !*» (J.L.245-246).

Elle fait part aussi d'une discussion franche entre elle et ses enseignants pendant laquelle l'un des professeurs a exprimé ses souhaits : «*Beaucoup de choses de tous ordres ont été partagées. J. a parlé de sa difficulté à diriger un groupe musical, et la nécessité de «faire un travail.»*» (J.L.242-244). Cet échange a permis aussi à Isabelle d'aborder des difficultés plus anciennes qui n'avaient pas pu être abordées jusque-là : «*J'ai pu enfin m'expliquer avec X. du problème d'autorité avec ses élèves.*» (J.L.244). La discussion qui a pu s'amorcer, lui procure beaucoup de sérénité : «*Le débat a été entamé et rien que cette possibilité de parler était déjà pour moi un intense soulagement. Nous sommes convenues qu'il fallait en parler plus tard.*» (J.L.246-248).

Pour finir elle fait une citation, qui la renvoie à sa posture et à son implication dans le rapport à l'école et aux autres acteurs : «*Comment garder mon investissement en gardant la distance suffisante pour ne pas être déstabilisée lorsque quelqu'un, prof ou élève quitte le navire ? «L'appartenance éternelle» (Fréja).*» (J.L.320-322).

1.2.4 Pratique de directrice

Isabelle a fait part de finalités éducatives qui sous-tendent son projet pédagogique à travers la musique. Nous verrons ci-dessous de quelle manière l'expérience perceptive influence sa manière de piloter son projet éducatif au sein de l'école musique en mouvement.

- *Manière de piloter le projet pédagogique*

Isabelle sent qu'une nouvelle perspective s'ouvre pour son école : «*Je vais vers un nouveau projet.*» (J.L.98), et elle sent que la priorité c'est d'écouter les enseignants sans se projeter, d'une part, pour favoriser leur implication - «*Pour qu'ils (les profs) puissent se sentir impliqués, d'abord accueillir. Ils sont déjà concernés.*», (J.L.98-99) – et, d'autre part, pour mieux connaître leur réalité professionnelle : «*Quels sont leurs besoins, difficultés, questions, points positifs ? Quelle est leur stratégie ? Chez eux en tant qu'enseignants ou chez les*

élèves. *Les faire parler de leur situation réelle, telle qu'elle est.*» (J.L.99-101). Cette attitude d'écoute peut permettre de laisser émerger un questionnement partagé : *«Accueillir le contexte. Une problématique commune va apparaître.»* (J.L.102). Pour sa part elle sent important de leur faire part de son expérience au sujet de la PPP et de l'impact de cette pratique sur elle-même et sur ses élèves dans ses cours : *«Moi, leur parler des apports de la psychopédagogie perceptive : Mes effets sur les élèves.»* (J.L.103).

- *Pratique des outils de la PPP et incidences dans son rôle de directrice*

Lors de la réunion avec les enseignants, mettre en pratique les apports de la PPP : *«Partir d'une perception plus ancrée en moi. Le silence. Partir de notre travail (Marga et moi)»* (J.L.104-105), et, peut-être, une formation pourra répondre à leurs besoins de relation à eux-mêmes et aux élèves : *«Peut-être une formation commune (avec les enseignants). Cela peut répondre ou pas aux questions qu'ils rencontrent. Rapport à soi dans la transmission.»* (J.L.106-108). Elle prévoit aussi des outils pratiques à intégrer lors de la réunion pour recueillir et exploiter les informations : *«Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer, compte-rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter.»* (J.L.109-110). Isabelle se réfère ici aux outils pédagogiques et aux outils de la PPP : *«Point de départ- déroulement- Point d'arrivée.»* (J.L. 111). Elle s'approprie les différents outils pour préparer la réunion : *«Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas...). Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle.»* (J.L.116-118). Elle se sent tranquille grâce à la présence du formateur didacticien de musique, et, simultanément, elle perçoit aussi les effets de calme que la pratique de l'introspection a sur sa journée : *«Je suis rassurée par la présence de P. Mais aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce matin (pendant l'introspection).»* (J.L.238-240).

- *La mise en place du projet pédagogique*

Par ailleurs, elle se questionne sur la manière de gérer ses objectifs en rapport avec une vision plus réaliste de ses capacités et de ses forces du moment, pour ne pas se mettre en péril : *«Comment tenir compte de la situation telle qu'elle est et me proposer des objectifs qui ne me mettent pas en danger, un état de dépassement de mes forces ?»* (J.L.122-123).

Elle note aussi que le fait de bien préciser les attentes, loin d'être une contrainte, lui concède plus de calme et liberté : *«Tâches explicites. Plus je suis explicite, plus je suis détendue. Le cadre est donné, je peux être cool.»* (J.L.223-224). Elle souligne la posture paradoxale de

directrice entre l'encadrement et la liberté d'action pour atteindre ses objectifs : *«Je suis rassurée car le cadre donne les limites. Une liberté «encadrée» par mes objectifs.»* (J.L.225).

En tant que Directrice, Isabelle se propose d'exprimer clairement ses objectifs pour que le projet avance : *«Dérouler mes attentes, je suis responsable que ça marche.»* (J.L.227). Isabelle constate que l'école a grandi : *«L'équipe est plus nombreuse.»* (J.L.230), et que cette situation lui demande une organisation différente : *«Bilan prévisionnel pour préparer une réunion de RENTREE.»* (J.L.231). Lors de la réunion avec les enseignants, elle a présenté explicitement le projet de l'école à ses enseignants : *«J'ai exprimé clairement les changements de l'école et le projet d'avenir.»* (J.L.240-241). Elle sent clairement que l'essentiel dans le rapport avec ces enseignants c'est d'être claire et solide sur ses objectifs et ensuite de laisser émerger les solutions à partir de la pratique, sans se projeter : *«Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle-même.»* (J.L.147-149). Peu à peu, elle sent aussi qu'elle peut commencer à faire confiance, pour le projet de l'école, à un élan prometteur : *«Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce goût est encourageant !»* (J.L.259-260).

Elle se questionne sur sa difficulté à partager les tâches de l'école et sur les raisons de cette difficulté à déléguer : *«Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant que sensation. Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ?»* (J.L.312-314). Elle sent, d'une part, sa peur de laisser les autres faire : *«Il y a une peur de perdre le contrôle ?»* (J.L.314-315). Et, d'autre part, sa difficulté à faire confiance : *«Comment donner ma confiance ?»* (J.L.315). Elle se demande aussi quel est le lien entre le projet professionnel et son développement personnel : *«Ce qu'il y a derrière le projet de l'école en tant que réalisation personnelle : qu'est-ce que je défends ?»* (J.L.316-317).

1.3 Rapport a l'expérience formatrice du Sensible

1.3.1 Difficultés rencontrées

Isabelle prend conscience de ses émotions et grâce à l'accompagnement elle les valide : *«J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»* (J.L.42). Lors du concert instrumental des élèves, elle se sent coupée de son corps *«Difficulté d'être en*

contact avec le vécu corporel lors des évènements [concert.]» (J.L.83-84). Elle sent fortement les résistances qui s'opposent entre deux parties d'elle-même, une nouvelle et une ancienne : «Je me bats avec moi-même. Un ancien moi et un nouveau moi.» (J.L.127). Elle prend conscience de l'habitude de tout porter et de ne pas pouvoir faire autrement : «L'ancien : un lieu de tension, un lieu sombre, mais je ne peux pas être plus précise sur le lieu où ça se passe. C'est un endroit où c'est déposée une habitude de tout prendre en charge, tout porter – et c'est comme si je ne pouvais pas faire autrement. Comme si cette habitude faisait tellement partie de moi, que changer c'est tout bousculer, risquer de perdre l'équilibre.» (J.L.128-131). Elle se sent donc seule devant des difficultés qu'elle doit assumer et dans cette situation elle sent un sentiment de négativité qui surgit en elle : «Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend. Je sens un fond négatif.» (J.L.139-140). Et elle se sent agressée par les autres et sent la nécessité de se protéger : «Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...» (J.L.141-142).

Elle a des difficultés à pratiquer l'introspection sensorielle : «J'ai encore peu pratiqué «l'introspection» dans le même sens de Danis Bois.» (J.L.163). Isabelle prend conscience du manque de relation avec sa pensée et du manque de relation verticale : «Cependant, je sens à la fin de cette introspection, le manque d'une relation avec une pensée d'une autre qualité, comme si cette perspective tournée vers moi, ma vie, mes manques..., «manquait» d'une dimension verticale.» (J.L.167-170).

Dans sa relation avec les enseignants, elle prend conscience qu'elle a besoin de modifier le rapport à elle-même pour mieux se placer par rapport aux enseignants : «Le problème du jour est de trouver un rapport à moi-même qui me permette de me placer par rapport aux professeurs.» (J.L.198-199). En ce sens, toujours en rapport avec les enseignants, elle a peur de créer des mésententes et cela la tend d'avance : «En fait, disons clairement que j'ai peur de provoquer des désaccords, cela crée une tension à l'avance.» (J.L.199-200).

Elle se sent vivre un paradoxe par rapport à l'expérience de la transformation : «A la fois envie de tout lâcher et continuer comme avant, et horreur de la stagnation, de l'ennui, de la médiocrité.» (J.L.205-206).

Elle admet à plusieurs reprises qu'elle a du mal à pratiquer la gymnastique sensorielle de manière régulière : *«Pas trouvé le temps de la gym.»* (J.L.209). Isabelle se rend compte qu'elle a du mal à attendre que les transformations dans sa vie professionnelle se fassent quand elle dit : *«Oui, il y a en moi une sorte d'urgence douloureuse.»* (J.L.251-252). Et aussi : *«On ne peut pas dire sérieusement que je pratique «l'introspection», ni la gymnastique sensorielle.»* (J.L.263-264). Elle a du mal à pratiquer l'introspection car celle-ci est différente de la méditation qu'elle a l'habitude de pratiquer : *«Pour moi, l'introspection sensorielle reste une étape de ma méditation habituelle, une sorte «d'annexe». Je ne m'y intéresse pas très facilement, parce que je connais un processus d'expérience différente, que je n'ai pas envie de mettre de côté.»* (J.L.274-276).

Isabelle met en lumière une autre souffrance liée à son incapacité à transmettre la profondeur qu'elle ressent : *«Dans mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité !»* (J.L.303–304). Par ailleurs elle a remarqué la difficulté de la part des autres personnes à accepter ses silences et la lenteur : *«Acceptation de la lenteur. Les autres n'acceptent pas toujours facilement mes temps de silence avant de formuler ma pensée (dans les réunions).»* (J.L.310- 311).

Elle sent aussi la difficulté à sentir physiquement un point qu'elle considère pourtant essentiel : *«Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant que sensation.»* (J.L.312-313). Elle s'aperçoit également qu'elle a des mécanismes qui l'empêchent de se faire aider et qui lui posent question : *«Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ? Il y a une peur de perdre le contrôle ? Comment donner ma confiance ?»* (J.L.313-315).

1.3.2 Voies de passage et stratégies développées en relation avec le Sensible

Lorsqu'elle parle de se préparer pour la réunion avec les enseignants, elle se propose de revenir vers une perception d'elle-même dans son rapport aux autres : *«Partir d'une perception plus ancrée en soi.»* (J.L.104). Elle exprime son envie de s'occuper d'elle à partir d'un espace nouveau en elle : *«Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois contente de m'occuper de moi.»* (J.L.132-134). Elle a besoin de se sentir épaulée,

cependant elle sent aussi le besoin de se retrouver seule et de laisser les réponses émerger : *«Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même –de me poser et de laisser les solutions parler d'elles-mêmes.»* (J.L.140-141).

Elle prend conscience que l'objectif principal de la pratique de la PPP est l'ancrage dans son rapport à soi : *«Je prends conscience que la PPP avec tous ses objectifs (bien-être personnel, développement d'une nouvelle pédagogie) s'enracine dans un rapport à soi.»* (J.L.161-162).

Elle exprime sa nécessité de pratiquer l'introspection : *«Je sens le besoin de poursuivre l'introspection.»* (J.L.163-164). Elle compare l'introspection avec la méditation telle qu'elle a l'habitude de la pratiquer, elle sent qu'elle peut avoir une attitude moins intéressée et plus ouverte au langage corporel : *«Par rapport à ma propre pratique habituelle de méditation, j'aime l'approche «désintéressée» qui n'a d'autre but que d'accueillir des informations venant du corps, dans le sens : «Le corps comprend et parle.»* (J.L.165-167).

Elle fait part d'une question essentielle qui se concrétise dans sa pratique d'enseignante, par le rapport à elle-même : *«Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi.»* (J.L.171-173).

Elle prend conscience du renversement, dans la manière d'organiser sa vie personnelle et sa vie professionnelle : *«Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?»* (J.L.176-177). Elle avoue qu'elle n'a pas eu le temps de pratiquer la gymnastique sensorielle, mais elle décide de le faire immédiatement : *«Pas trouvé le temps de la gym. A explorer maintenant.»* (J.L.209). Dans sa vie professionnelle, elle affirme la possibilité d'avoir une attitude cohérente entre sa manière d'être et sa manière d'agir en tant que directrice : *«Posture cohérente avec mon rôle de Directrice : Ecouter. Répondre à leurs besoins. Ecoute sensible, curieuse. Une vraie ouverture.»* (J.L.220-223). Elle a pris conscience du fait qu'il faut intégrer la lenteur en elle-même pour apporter les innovations dans son école et elle sent que ce rythme sera ressenti par les enseignants : *«On ne peut pas aller vite dans les innovations - contact avec LENTEUR en MOI, le Rythme juste va être perçu par eux. [les enseignants]»* (J.L.233-234).

Bien qu'elle ait besoin de s'appuyer sur quelqu'un d'autre, elle témoigne de sa capacité à retrouver une tranquillité grâce au travail de l'introspection qui se fait sentir pendant la réunion avec les enseignants : *«Je suis rassurée par la présence de P. Mais aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce matin, pendant l'introspection.»* (J.L.238-240).

Pour Isabelle, l'essentiel dans sa pratique d'enseignante c'est de toucher l'être dans chacun de ses élèves, sans en parler, de manière directe : *«En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux. Cela se fait sans mots et sans le préméditer.»* (J.L.254-255). Elle prend conscience qu'elle peut être interpellée par la profondeur dans sa vie quotidienne.

Elle sent qu'elle doit confier son projet à une dynamique qui ne dépend pas d'elle et ceci la motive à continuer : *«Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce gout est encourageant !»* (J.L.259-260).

Elle sent les effets du vécu du silence et de la lenteur dans sa manière de vivre et d'agir dans le quotidien : *«J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers événements.»* (J.L.264-266).

En ce sens, elle éprouve le besoin de chercher les conditions internes qui lui permettent de questionner sa pratique professionnelle : *«Je vois que dans ce projet aussi, il y a besoin de trouver les conditions intérieures où la remise en question de sa propre pratique peut être acceptée.»* (J.L.267-269). Elle prend conscience qu'elle peut avoir accès à la profondeur dans sa vie de tous les jours : *«L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.»* (J.L.296). Elle sent également que cette profondeur peut être ressentie aussi par ses élèves : *«Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves»* (J.L.296-297).

Elle prend conscience qu'une nouvelle perspective se dévoile pour son projet de l'école, dont la pratique pédagogique s'ancre dans le rapport à la profondeur : *«Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la*

profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.» (J.L.297-300).

1.4 Validation par Isabelle de la dynamique de l'accompagnement formation

Isabelle reconnaît l'importance de l'accompagnement manuel et de l'accompagnement verbal . Elle prend conscience qu'ils lui permettent de réfléchir sur sa pratique d'une façon inédite : *«Grâce aux séances d'accompagnement corporel et aux échanges avec Marga, je découvre qu'il est possible d'interroger ma pratique professionnelle d'une manière nouvelle.» (J.L.21-22).*

Elle met en avant l'importance de la fonction de l'accompagnatrice dans la perception, l'expression et la validation de ses émotions, lorsqu'elle dit : *«La personne accompagnante a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés.» (J.L.40-41).* Isabelle souligne aussi l'importance des entretiens verbaux dans l'accompagnement, pour aider à formuler ses sentiments, les laisser exister et les accepter : *«Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime : j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.» (J.L.41-42).* Elle met en relief également les autres fonctions de la formatrice accompagnatrice, pour l'aider à organiser ses tâches administratives : *«L'aide de Marga c'est aussi rendre plus formelles et plus structurées mes activités et mes recherches. Par ex. : formation P.L., «musiques actuelles» : un cadre, un contrat.» (J.L.63-65).* Par ex. : formation. Le fait de se former pourrait l'aider à acquérir des nouvelles compétences pour faire face à ces tâches administratives : *«Ce qui m'éviterait de me confronter en permanence à des défis où j'acquiers les compétences en FAISANT.» (J.L.67-68).* Elle note également des pistes à développer fondées sur la grille d'écriture donnée par l'accompagnatrice : *«A développer dans journal Marga 22 mai. Développer sur la motivation de transmettre d'où ça vient ? Quelle énergie ? Quel lieu du corps ? Nouvelles stratégies découvertes grâce à la SPP. Sensations nouvelles. Découvertes sensorielles-gestuelles-tissulaires- représentations, questions, panoplie de témoignages.» (J.L.75-80).* Elle fait allusion à une séance avec l'accompagnatrice lors de laquelle elle lui propose d'expérimenter la méditation telle qu'elle est proposée par la PPP : *«Nous parlons de la méditation. Je ne sais pas, j'expérimente.» (J.L.86-87).* Elle liste les outils pratiques : *«Protocole-introspection sensorielle. Gym sensorielle» (J.L.89-90),* qu'elle apprend à utiliser dans les séances d'accompagnement formation.

Lorsqu'elle écrit : *«Profes : (Marga) Préparation de la réunion à la suite de notre travail personnel : Grille d'objectifs. Espace inconnu que je laisse à l'intérieur de cette réunion, de la part des enseignants et de la situation.»* (J.L.93-96), Isabelle fait allusion à une séance d'accompagnement, suivie d'une formation pratique sur l'organisation de la réunion de professeurs. Elle passe en revue les outils psychopédagogiques travaillés avec l'accompagnatrice lors de la préparation de la réunion : *«Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer). Compte-rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter. Point de départ – déroulement- Point d'arrivée.»* (J.L.109-111).

Elle nomme parallèlement les outils pédagogiques co-construits avec l'accompagnatrice, et les outils de la PPP sur lesquels elle peut s'appuyer pour la réunion : *«Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas...) Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle»* (J.L.116-118). Elle se remémore également les échanges avec l'accompagnatrice qui lui rappellent l'attitude à adopter face aux enseignants : *«Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle-même.»* (J.L.147-149).

Elle exprime explicitement son besoin de poursuivre la formation au niveau des outils pédagogiques ainsi que des outils de la PPP : *«J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma pratique, alliés aux outils de la PPP. Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»* (J.L.186-189). Isabelle évoque le travail réalisé lors de l'accompagnement et reconnaît des changements quand elle écrit : *«Pourtant, le résultat de traitements avec Marga, des échanges, du peu que j'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les événements.»* (J.L.264-266). Elle découvre à travers l'introspection avec l'accompagnatrice une manière positive d'affronter la solitude avec des évocations positives : *«Remémoration de moments heureux : une piste que j'aimerais suivre pour mieux vivre la solitude.»* (J.L.291-292).

2. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE L'ENTRETIEN DU 22 MAI 2013

Cet entretien à médiation corporelle a été réalisé suite à une introspection sensorielle. Il porte sur le vécu d'Isabelle entre le 30 avril (séance qui s'est terminée par une relation d'aide

manuelle) et le 22 mai. Pendant cette période ont eu lieu les vacances de Pâques durant laquelle Isabelle était en congé.

2.1 Renouveau personnel en lien avec le sensible

2.1.1 Rapport à soi

- *À son corps (contenus de vécu, expérience sensorielle et changements d'état)*
Suite à l'introspection guidée par l'accompagnatrice, Isabelle fait part de son rapport au silence et des effets de celui-ci dans sa vie : *«En fait, c'est plusieurs choses. Je me suis sentie, comme souvent quand il y a ce silence-là, reliée à une force à l'intérieur de moi, qui est la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et transmettre.»* (I.L.106-109).

Suite à l'accompagnement manuel (du 30 avril), elle constate que la douleur qu'elle avait au pied, due à une petite entorse, a presque disparue : *«Mes problèmes de pieds sont quasiment partis»* (I.L.535), et a soulagé en partie les tensions musculaires des membres inférieurs et des yeux : *«Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même. Euh, peut-être aussi de détendre, toujours, tout ce qui passe au niveau des yeux.»* (I.L.540-541).

Elle souligne également le fait que non seulement l'accompagnement manuel, mais certainement aussi les moments de détente, qu'elle s'est octroyés pendant les vacances, ont contribué à améliorer sa qualité de sommeil et à diminuer la prise de somnifères qu'elle a l'habitude de prendre : *«Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé. Mais c'est vrai que je ne prends plus de somnifère.»* (I.L.545-547), *«Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus besoin, pour l'instant.»* (I.L.551-552).

- *À ses sentiments, goût de soi, tonalités et changement d'état*
Elle constate qu'elle a acquis plus d'assurance : *«Mais, je sais qu'il y a une chose qui s'est un peu affirmée, comme si j'avais plus de confiance en moi.»* (I.L.112-113). Elle ressent une nouvelle ouverture et une proximité avec une partie intime d'elle-même, qu'elle avait écarté de sa vie : *«Comme si j'avais toujours su que cette chose était là, mais que j'avais un petit peu mise de côté. Peut-être comme quelque chose que je n'avais pas le droit de toucher.»* (I.L.113-115). Isabelle prend conscience de la possible existence d'un interdit en ce qui concerne le lien à la partie d'elle qui porte sa confiance en elle.

L'accompagnement manuel (du 30 avril), lui a permis aussi de retrouver l'assurance et de prendre conscience de l'importance de son existence pour son équilibre personnel : *«Oui ! J'ai donc retrouvé une stabilité qui certainement m'a quand même beaucoup manqué.»* (I.L.540 -541). Elle a aussi compris que les effets de la mise en relation avec elle-même, grâce aux séances d'accompagnement manuel des 29 et 30 avril, lui permettent de se sentir soutenue : *«Le fait qu'on travaille ensemble cette relation, elle me soutient énormément.»* (I.L.435-436). Elle a aussi découvert le sentiment de douceur que cette relation lui procure et son effet sur sa manière d'être : *«C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.»* (I.L.436-437).

- *À ses pensées (représentations, image de soi, valeurs...)*

Elle exprime aussi de quelle manière cette détente profonde la soulage des difficultés et des obstacles psychiques dus au passé et suspend pour un moment les effets négatifs de ses représentations : *«Il y a comme une sorte de détente profonde ! Comme si, peut-être justement, à un moment comme ça, les difficultés, le poids du passé, les ombres, les choses obscures et lourdes sont complètement reléguées et disparaissent.»* (I.L.505-507).

- *À ses besoins*

Elle affirme son intérêt pour la gymnastique sensorielle mais elle avoue que pendant les vacances chez des amis elle l'a moins pratiquée : *«J'avais moins besoin de m'occuper de moi.»* (Pendant les vacances chez des amis). *Ceci dit, l'intérêt est toujours là, mais l'intérêt pour cette gymnastique est parti un peu dans les coulisses, à cause de l'urgence du reste.»* (I.L.394-396).

Malgré le fait que jouer du piano soit ressenti par Isabelle comme une transgression, à cause du manque de temps, elle se permet de le faire : *«Mais pour l'instant, c'est comme une sorte d'échappatoire... C'est comme si je transgressais quelque chose, parce que normalement, je n'ai pas le temps de le faire.»* (I.L.377-380). Elle montre une sorte d'insouciance quand elle dit : *«C'est comme si je me disais : Tant pis, je prends le temps de le faire.»* (I.L.379-380).

- *À son organisation personnelle*

Lors de la séance du 30 avril, Isabelle a eu un accompagnement manuel, à la suite duquel elle s'est rendue compte que le fait de s'occuper d'elle-même lui était défendu : *«Mais, peut-être ce qui m'a le plus ébranlée après le travail qu'on a fait le 30 avril, c'est de me rendre compte d'une façon aussi concrète que je m'interdisais de m'occuper de moi.»* (I.L.139-140). Quelques lignes plus loin Isabelle fait part du moment qu'elle s'accorde maintenant à elle-même dans la journée : *«Le moment que je m'accorde essentiellement, c'est le matin. Quand*

je me lève, j'ai un moment de méditation et puis un moment de gymnastique, appelons cela une gymnastique physiologique, qui est liée à des besoins d'élongation des muscles. Donc, ça me fait du bien.» (I.L.368-371). Quand elle est débordée, elle s'accorde aussi des espaces musicaux dans la journée, pour se recontacter : *«Sinon, des moments de stratégie pour m'occuper de moi ? Quand je sens que c'est trop, je joue du piano. Je joue des choses qui me plaisent ou j'improvise. Revenir à la musique, c'est comme une façon de revenir à moi !»* (I.L.375-377). Cependant, le week-end, elle a encore du mal à trouver les moyens de se distraire toute seule : *«Ce qui reste une difficulté pour moi, c'est mettons : j'ai un dimanche devant moi, euh... Qu'est-ce que je vais pouvoir m'accorder qui va me faire plaisir ? Cela, pour moi, reste un problème.»* (I.L.437-439). Malgré ses difficultés et grâce au travail d'accompagnement que nous poursuivons, elle constate qu'elle est quand même capable de trouver des moyens pour se détendre : *«J'ai fait de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.»* (I.L.475-476).

2.1.2 Rapport aux autres

- *À ses proches*

Lors des congés qu'elle s'est octroyés, elle s'est occupée d'elle d'une manière nouvelle, en laissant des personnes proches s'occuper d'elle : *«C'est aussi parce que je me suis donnée une autre façon de m'occuper de moi : je suis partie en vacances, je suis allée me promener et beaucoup d'amis se sont occupés de moi.»* (I.L.388-390). Elle a été surprise de constater qu'il y a eu plusieurs opportunités au cours desquelles elle a ressenti que les gens s'occupaient d'elle : *«J'étais assez étonnée de vivre ces moments-là. C'est comme si... comment dire ? Je ne sais pas si c'est les circonstances qui ont fait ça, mais je me suis trouvée dans plusieurs situations où les gens s'occupaient de moi.»* (I.L.402-404). Elle a beaucoup apprécié ces moments de partage et elle a constaté une nouvelle ouverture, comparée à sa manière habituelle d'être plus renfermée et moins joyeuse : *«J'étais très heureuse et il y eu comme un échange assez naturel. Je ne suis pas très sûre que j'aie été toujours comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée.»* (I.L.405-406). Ce qui, comme elle témoigne, a été également ressenti par son entourage : *«D'ailleurs, certains de mes amis m'ont dit que, effectivement, j'étais plus ouverte, plus épanouie.»* (I.L.406-407).

Pour sa part, Isabelle a remarqué aussi une nouvelle façon de recevoir l'amabilité des autres envers elle : *«Effectivement, je crois qu'accueillir cette douceur de la part des personnes*

extérieures, ça doit être assez nouveau pour moi et j'en ai eu des retours de la part des personnes, de ces amis.» (I.L.431-433). Cependant elle sent le besoin de se procurer elle-même cette douceur, sans nécessairement dépendre des autres : «Peut-être ce qui reste un petit peu à explorer, c'est comment accueillir cette douceur pour moi-même, sans passer forcément...? Là, c'est des amis qui m'avaient invitée...» (I.L.433-435). Elle décrit encore un autre moment important de partage réciproque lors de son séjour près de la mer : «Et ils (deux amis) étaient assis chacun à côté de moi et j'ai senti de leur part beaucoup d'affection dans ce soulagement de s'être retrouvé. Elle souligne l'intensité de la relation qui a eu lieu et valide au même temps son ressenti : Et ça, c'est une chose intense qui s'est passée à ce moment là dont je suis certaine !» (I.L.492-493). Ce moment a été pour elle une sorte de ressourcement où elle s'est sentie entourée d'une chaleur qui la nourrissait : «Et en plus, comme ils étaient à côté de moi, il y avait comme une chaleur affectueuse et ça m'a nourri, quoi !» (I.L.503-504).

Dans un autre contexte, plus familial, elle exprime son étonnement face au changement de rapport avec quelqu'un avec qui elle n'arrivait à s'entendre depuis des années «*Pendant des années, je me suis très mal entendue avec cette personne*» (I.L.563-564), cependant la relation a changé petit à petit : «*Progressivement les choses se sont améliorées ces derniers temps.*» (I.L.564-565). Elle exprime sa surprise, a posteriori, lorsqu'elle a ressenti une forme d'harmonie partagée avec ses proches, lors des deux jours qu'ils ont passés ensemble : «*Mais je pense que ce weekend, c'est quand même assez étonnant ! Dans le sens où une certaine harmonie s'est installée (entre son compagnon, elle et moi).*» (I.L.565-567). A la fin, elle reconnaît clairement que le travail d'accompagnement a opéré un changement dans la relation avec ses proches : «*Autrefois, je ne me sentais pas très bien. J'avais l'impression de tomber en enfance. J'avais l'impression d'un poids un peu pénible.*» (I.L.572-574). L'accompagnement lui permet de mieux accueillir l'hospitalité de la part des autres envers elle : «*Et là, c'était un petit peu là, mais là aussi je me suis laissée faire. Je me suis laissée inviter au restaurant... X a fait la cuisine, je me suis laissée faire de très bons repas.*» (I.L.573-575), et la bienveillance envers elle-même : «*J'ai fait de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.*» (I.L.575-576).

2.2 Renouveau professionnel en lien avec le Sensible

2.2.1 Posture d'enseignante

- *Rapport aux élèves*

Dans sa pratique pédagogique elle se rend compte de sa manière habituelle de se donner sans compter, surtout auprès des élèves : *«Comme on disait, je vais vers les autres surtout vers les enfants. Je me projette et je me retrouve ensuite comme vidée.»* (I.L.130-131). Mais elle constate une nouvelle manière de donner sans s'oublier complètement elle-même : *«C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.»* (I.L.148-149). Isabelle est consciente que, pour aider les élèves à atteindre un nouveau pallier, elle est obligée de s'investir considérablement : *«Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie de se lever tous seuls.»* (I.L.333-335). Nonobstant, elle fait part de la grande satisfaction qu'elle ressent à entendre les élèves jouer ensemble avec justesse : *«En même temps, le fait que les élèves tous en même temps, d'une façon harmonieuse, interprètent l'œuvre, pour moi c'est le summum du bonheur.»* (I.L.338-339).

2.2.2 Pratique d'enseignante

- *Pratique de la gestuelle dans ses cours et incidences sur ses élèves*

En tant que pédagogue Isabelle se questionne, encore une fois, sur sa manière de s'enraciner concrètement, pendant le cours, à partir de son rapport au silence : *«Donc, la question que je me pose, par rapport à ma pratique, c'est : de ce moment de silence, comment prendre racine la dedans, pour que le cours se déroule ensuite ? Sans faire de la théorie.»* (I.L.127-129).

En tant qu'enseignante, Isabelle parle des exercices de gestuelle sensorielle qu'elle fait avec ses élèves et de l'apparition des conditions extra-quotidiennes qu'elle reconnaît comme indispensables : *«Alors, j'ai réessayé, parce qu'en fait, j'ai été ramenée par le quotidien avec les élèves. Donc, j'ai repris des petits exercices. A chaque fois que je reprends ces petits exercices, il y a toujours ces fameuses conditions extra-quotidiennes qui réapparaissent.»* (I.L.154-156).

Elle décrit également la sensation de tranquillité et de disponibilité que ces conditions ont sur elle et sur ses élèves : *«Immédiatement, dans l'atmosphère, il y a un silence entre moi et les élèves et, évidemment, ce silence apporte à la fois une certaine, euh... Disons, une sorte de paix et de repos pour moi et probablement une préparation pour les élèves, parce que il y quelque chose qui se transforme dans l'atmosphère.»* (I.L.157-160). Bien que ce ne soit que le début de l'expérience, elle sent qu'elle a moins tendance à vouloir anticiper tout lorsqu'elle

travaille, comme elle le fait d'habitude : *«Et du coup, après, moi, quand je travaille, je suis moins dans une projection»* (I.L.160-161). Elle prend conscience du cheminement qui lui reste à faire : *«Mais enfin, c'est quand même tout un trajet que je ne fais que commencer.»* (I.L.161-162).

Par ailleurs, Isabelle ressent la différence de qualité de ses cours, lorsqu'elle commence par un petit exercice : *«Oui. Ce que je vois c'est que ce moment, où j'introduis ce petit exercice, où le silence apparaît, en fait, c'est un point de départ. Si on est au début du cours, si c'est soutenu d'une certaine façon, ça peut donner à tout le cours une autre matière. Parce que, j'ai été tenté aussi d'autres fois, comme j'avais beaucoup d'objectifs, de vlan... «Allez on commence.» Je corrige vos devoirs et je fais comme d'habitude... Et puis bon, ça se passe bien, mais ça n'a pas la même qualité que quand on a commencé par le petit exercice.»* (I.L.220-225). Elle manifeste que ces exercices de gymnastique sensorielle permettent aussi aux élèves d'être plus performants au niveau de l'audition musicale : *«Par exemple, si on commence par ça (petit exercice de gestuelle sensorielle) et qu'ensuite on est au moment de l'audition, qui est un moment extrêmement important dans un cours, il est clair que si on part de ce moment-là, ensuite l'audition, c'est beaucoup plus efficace (Silence).»* (I.L.232-234).

Isabelle a aussi remarqué que le silence et la lenteur rendent les élèves plus calmes pendant le cours et qu'ils s'agitent moins que d'habitude : *«Et il y a aussi une chose, que c'est qu'à partir de ce silence et aussi d'une certaine façon de cette lenteur, que les élèves cessent de s'agiter, de tourner, de tripoter leur cahier, etc.»* (I.L.234-236).

- *Pratique de la gestion mentale*

Une autre question pédagogique concerne la pratique de l'évocation mentale des élèves : *«Il y a aussi la question de la représentation mentale...»* (I.L.236). *«Voilà de l'évocation mentale.»* (I.L.241). Elle décrit ensuite comment elle applique les exercices de perception et d'évocation mentale, lors des cours de piano, au niveau du son : *«Je leur demande de... ce que tu appelles évoquer... de se sentir d'une certaine façon et puis d'évoquer le son qu'ils ont envie d'entendre quand ils vont poser leurs doigts sur le piano.»* (I.L.242-244). Elle leur demande aussi d'évoquer l'ensemble de ce qu'ils vont jouer, comme le font les grands artistes : *«Et aussi, je leur demande d'évoquer tout le morceau, comme si c'était un paysage, c'est à dire essayer d'avoir une représentation globale, et ça, tous les grands artistes le disent.»* (I.L.245-247).

- *Forte implication et fatigue*

Soulignons, encore une fois, qu'en tant que pédagogue, Isabelle est consciente que pour aider les élèves à atteindre le niveau supérieur elle est obligée de s'investir considérablement : *«Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie de se lever tous seuls.»* (I.L.333-335). Elle se demande donc ce qu'elle peut faire pour moins se dépenser (lors de ses cours) : *«Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense d'énergie, comme une hémorragie, quoi !»* (I.L.335-336). Et elle se questionne aussi sur la manière de rester calme, tout en cheminant vers l'objectif que lui tient tant à cœur : *«Comment faire pour pouvoir être assez tranquille dans cette énergie qu'on donne, pour aller vers un but qui me plaît énormément ?»* (I.L.336-338). Isabelle s'interroge sur la façon de s'enraciner et de moins se projeter : *«Donc, y a-t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?»* (I.L.340-341).

2.2.3 Posture de directrice

- *Rapport aux parents*

En tant que directrice, elle se rend compte qu'elle a tendance à se surpasser, car ce qui se joue face aux parents est essentiel : *«C'est à dire que, comme le but c'est quand même un enjeu important, vis à vis de l'école, des parents, etc., je me suis fixée comme d'habitude, des défis un petit peu élevés.»* (I.L.331-333).

2.2.4 Pratique de directrice

- *Ses décisions managériales*

Elle commence à sentir le besoin de nommer quelqu'un pour la seconder, pour pouvoir, pour sa part, s'adonner aux activités qui lui donnent des satisfactions : *«Je n'ai pas de résultat concret. Mais, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui bougeait. Dans le sens, qu'il y a un moment déjà que je dis que je dois déléguer un certain nombre de tâches, pour pouvoir me consacrer aux tâches qui me plaisent.»* (I.L.280-282). Le fait de déléguer est une priorité maintenant pour Isabelle, cependant elle ne se sent pas pressée de trouver une solution rapide : *«C'est ça dire que, c'est devenu mon but actuel. Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d'avoir un résultat immédiat.»* (I.L.286-288).

- *Multiplicité des tâches et fatigue*

Isabelle expose la fatigue que lui provoque la multiplicité des tâches : *«Mais, l'autre chose qui est extrêmement fatigante et dispersante, c'est que je suis obligée, pour l'instant, dans la situation actuelle, de me concentrer sur les activités qui sont de nature différentes.»* (I.L.345-

347). Elle sent que le fait de s'occuper de l'enseignement musical et du concert ne la fatiguent pas autant que le reste : *«Si je ne devais que m'occuper d'enseigner ou de préparer le concert, sur le plan musical, je ne serai pas aussi fatiguée!»* (I.L.347-348). Elle a particulièrement du mal à passer d'une activité administrative à la pédagogie, car il s'agit de différents types de fatigue, fonctionnelle et émotionnelle : *«Ce qui est extrêmement fatiguant et exaspérant, c'est de passer de l'organisation à l'enseignement, et revenir à l'organisation, et revenir à l'enseignement... Parce que ce n'est pas la même fatigue fonctionnelle.»* (I.L.348-351). Tout cela lui demande une capacité d'adaptation constante : *«Et donc, ça me demande à chaque fois un effort de retournement !»* (I.L.351).

2.3 Rapport a l'expérience formatrice du Sensible

2.3.1 Difficultés rencontrées

Isabelle se questionne sur la manière de moins se dépenser tout en faisant le nécessaire pour atteindre ses objectifs : *«Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense d'énergie, comme une hémorragie, quoi ! Comment faire pour pouvoir être assez tranquille dans cette énergie qu'on donne, pour aller vers un but qui me plaît énormément ?»* (I.L 335-338).

2.3.2 Voies de passage développées en relation avec le Sensible

Elle commence à percevoir qu'il est possible de rester en contact avec elle-même sans se projeter sans arrêt : *«Donc, y a-t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?»* (I.L 340).

2.4 Validation par Isabelle de la dynamique d'accompagnement formation

Dans les changements constatés par Isabelle, certains n'ont pas été clairement mis en lien avec le travail d'accompagnement : *«Peut-être que cette force et cette énergie, qui sont comme une sorte de richesse, me sont apparues ces dernières semaines. Alors est-ce que c'est à cause de ce qu'on a fait comme travail, ou est-ce que c'est une autre évolution ? Je ne peux pas savoir exactement.»* (I.L.109-112).

Par contre, pour d'autres, le lien est clairement établi. L'un des points qui l'a le plus touchée dans les dernières semaines de l'accompagnement, c'est le côté pratique et immédiat de l'accompagnement : *«Mais, ce qui m'a intéressé dans le travail que nous avons fait ensemble, c'est que, comme c'est si concret et immédiat, c'est comme si tout d'un coup je le voyais et tout d'un coup la question s'est posée.»* (I.L.145-148). Par ailleurs, le fait de pouvoir donner sans se perdre complètement l'a également touchée : *«C'est comme si une porte s'était*

ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.» (I.L.148-149). Isabelle fait allusion aussi aux séances d'accompagnement, lors desquelles, un nouveau rapport avec elle-même et avec l'accompagnatrice s'est établi : «Le fait qu'on travaille ensemble cette relation, elle me soutient énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.» (I.L.435-437).

Isabelle parle du soulagement physique que lui a apporté la séance de relation d'aide manuelle du 30 avril : et «Mes problèmes de pieds sont quasiment partis» (I.L.535), «Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même. Euh, peut-être aussi de détendre, toujours, tout ce qui passe au niveau des yeux.» (I.L.540-541). Elle pense que le repos y est pour beaucoup, cependant elle avoue qu'elle dort mieux et ne doit plus prendre de soporifiques : «Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé. Mais c'est vrai que je ne prends plus de somnifère.» (I.L.545-547). Elle prend encore un médicament pour dormir, mais pas les somnifères : «Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus besoin, pour l'instant.» (I.L.551-552).

3. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE L'ENTRETIEN DU 31 JUILLET 2013 (BILAN)

3.1 Renouveau personnel en lien avec le Sensible

3.1.1 Rapport à soi

- *à ses besoins*

A travers la phrase : «Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.» (B.L.254-255), Isabelle constate que les besoins et leurs solutions sont survenus naturellement.

- *Organisation de sa vie personnelle*

Quand Isabelle parle de ses projets, elle dit qu'elle a commencé par faire le point de ses compétences, afin de lister ce qu'elle sait faire avec plus de facilité : «Oui, j'ai aussi décidé de faire comme une sorte de bilan pour moi-même : qu'est-ce que je peux faire, en étant à l'aise ? Donc, j'en ai fait une liste : des cours de piano, des cours de solfège.» (B.L.297-299). Elle a imaginé aussi tout ce qu'elle pourrait faire si elle disposait de temps dans un monde

parfait : *«J'ai imaginé ce que j'avais envie de faire dans un monde idéal, où j'avais le temps de faire ce que j'avais envie de faire.»* (B.L.299-300). A ce stade, sa priorité est de n'effectuer que les tâches qu'elle maîtrise et de les effectuer sereinement : *«Je me suis fixée ça comme objectif : de me libérer tranquillement de ce que je ne sais pas faire, pour faire tranquillement ce que je sais faire !»* (B.L.300-302). Elle se rend compte que si elle laisse quelqu'un d'autre s'occuper de certaines activités à l'école, elle pourra disposer de plus de temps pour elle : *«Le fait de déléguer des tâches à quelqu'un, ça me permet évidemment d'avoir du temps.»* (B.L.312-313). Le fait de consacrer plus de temps à elle-même est une perspective nouvelle, qui commence à se dessiner comme une nouvelle période dans sa vie : *«Oui, c'est toute une orientation nouvelle qui je pense prendra peut-être plus de temps : s'occuper de soi. Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce que je n'arrive pas à délimiter les frontières, d'un moment donné me dire : ça c'est pour moi !»* (B.L.317-320).

3.2 Renouveau professionnel en lien avec le Sensible

3.2.1 Pratique d'enseignante

- *Confier l'un de ses cours à quelqu'un*

En tant qu'enseignante et directrice, elle envisage d'arrêter de donner l'un des cours d'adultes, afin de moins se dépenser : *«Oui, j'ai pris une décision importante pour moi. Lundi soir, j'avais un cours avec les adultes, dont tu fais partie, que je devais beaucoup préparer et qui me demandait beaucoup d'énergie et d'investissement.»* (B.L.280-282), et à la place elle pense engager un chef de cœur pour créer une chorale : *«et je me suis aperçue qu'il fallait que je confie cette tâche à quelqu'un qui pourrait donner à ce cours la forme d'une chorale.»* (B.L.284-285). Isabelle s'est déjà demandée comment déléguer certaines tâches et se questionne cette fois-ci sur la direction du chœur des enfants : *«De même que je me suis posée la question pour d'autres choses, par exemple pour le chef de chœur du concert.»* (B.L.285-286). Elle s'interroge également sur son besoin de toujours vouloir se surpasser professionnellement : *«Pourquoi vouloir absolument faire des choses pour lesquelles je n'ai pas été formée professionnellement ? Donc, je suis toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles.»* (B.L.286-288). Elle admet donc que cette difficulté est motivante, mais exténuante : *«En effet c'est risqué, c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant !»* (B.L.288-289).

3.2.2 Posture de directrice

- *Rapport aux enseignants*

- **Inviter les enseignants à exprimer leurs besoins**

Elle a senti également important de faire un bilan avec deux de ses enseignants, afin de prévoir certains changements lors du concert, l'année à venir : *«Parce qu'il y a deux besoins qui sont apparus : l'un, c'était faire le point avec X et Y sur ce qui s'était passé avec les enfants pendant le concert et l'autre, réfléchir à un fonctionnement pour l'année prochaine.»* (B.L.32-34).

Le travail d'accompagnement formation lui a permis de plus solliciter les enseignants à exprimer leurs points de vue sur l'année scolaire et leurs souhaits pour la suite : *«Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentaient des besoins, est-ce qu'ils avaient des désirs ? Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble.»* (B.L.34-37). Elle exprime sa surprise car, elle s'est rendue compte que le fait de poser une question a permis à l'un des enseignants de s'exprimer librement : *«Et donc, en effet, par exemple, j'ai posé la question : qu'est-ce que vous pensez de cette année et X a dit des choses qui m'ont en effet étonnée. Ce n'est pas tellement ce qu'elle a dit, mais le fait qu'elle parle vraiment.»* (B.L.49-51). De la même façon, le fait de naturellement laisser la parole aux enseignants leur a permis de s'exprimer individuellement : *«C'est ça ! J'ai laissé venir et... Je leur ai tout simplement demandé de parler d'eux. (Silence.) Et ils ont parlé d'eux. (Rires)»* (B.L.94-95).

Par ailleurs, elle s'est rendue compte à quel point il est complexe de conduire une réunion et de gérer la parole du groupe : *«C'est délicat, parce qu'à la fois j'ai envie de leur laisser la place, et en même temps il faut aussi gérer. C'est-à-dire qu'il y a un moment où il faut être capable diplomatiquement de dire : «Bon, maintenant on a fait le tour de cette question-là, voyons.» Je me suis aperçue que gérer une réunion, ce n'est pas simple, quand même !»* (B.L.190-194). Elle a senti une véritable implication de la part des enseignants : *«Je peux sentir leur adhésion réelle. Ils ne viennent pas là parce que la directrice leur a dit qu'il faut qu'ils soient là. Ça les intéresse. (Silence)»* (B.L.198-200). Malgré les difficultés avec certains, d'autres se sont exprimés d'une manière nouvelle : *«Tout n'est pas idéal, ah ? Il y a eu, notamment avec Y et Z des moments difficiles. Mais ce qui est très intéressant, c'est que certains que je connais depuis longtemps ont dit des choses qu'ils n'avaient jamais dites avant.»* (B.L.208-210).

- **Besoin de partage**

A propos de la formation des enseignants, le fait d'avoir rencontré la formatrice, lors du concert des enfants, leur a permis d'avoir une idée de la PPP et ils semblent intéressés : *«Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût. Encore assez flou, mais enfin un goût de quelque chose, parce que tout suite ils ont été très... Très partants, très positifs.»* (B.L.99-102). En ce sens, Isabelle leur a fait part des résultats du travail de la PPP sur elle et sur ses élèves : *«Je leur ai parlé de ce qu'on avait entrepris ensemble. Je ne me rappelle pas précisément de ce que je leur ai dit, mais je crois que je leur ai parlé sincèrement des effets que cela (l'accompagnement) avaient eu sur moi et aussi sur les élèves, par rapport au travail de la préparation de la chorale.»* (B.L.102-105). A la suite, l'un des enseignants, qui d'habitude ne parle pas, s'est montré très enthousiaste : *«Mais, X qui est quelqu'un d'assez réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et vraiment d'accord.»* (B.L.109-111). Isabelle assure aussi que la pédagogie Willems les unit autour d'un but commun *«Il y a une vie commune, on est tous très convaincus des idées de Willems, donc il y a une recherche commune.»* (B.L.159-160).

3.2.3 Pratique de directrice

- *Manière de piloter le projet pédagogique*

Isabelle reconnaît que la formatrice lui a apporté des éléments pour gérer la réunion générale des enseignants qu'elle redoutait tant : *«En fait, la dernière fois qu'on s'était vues tu m'avais donné, en effet, beaucoup d'éléments par rapport à cette réunion pour laquelle j'avais beaucoup d'appréhension et qui devait être avec tous les professeurs réunis.»* (B.L.23-25). Quand elle affirme : *«J'ai une idée de comment ça doit se passer, laisser peut-être les professeurs s'exprimer»* (B.L.28), cela montre sa volonté de partager. La phrase : *«Etre ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence)»* (B.L.29), montre son désir d'accueillir.

Isabelle témoigne de la manière nouvelle qu'elle a de gérer la réunion des enseignants, en posant des questions, en laissant des espaces plus ouverts, sans tout prévoir d'avance : *«Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentaient des besoins, est-ce qu'ils avaient des désirs ? Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble. C'est quelque chose que je ne faisais pas parce que comme toujours, quand on a un peu peur de ce qui va se passer, on a tendance à tout cadrer en avance.»* (B.L.34-39).

Isabelle décrit aussi l'attitude résignée d'une enseignante : *«Elle (enseignante) ne parle pas de ses besoins, en fait je crois que c'est quelqu'un qui accepte ce qu'on lui propose, sans beaucoup le remettre en question.»* (B.L.57-59). Elle se rend compte combien il est important de l'inviter à parler de ses difficultés, pour assainir la situation : *«Donc c'est quelqu'un, je me rends compte, qu'il faut solliciter, pour qu'elle exprime ce qui ne va pas, plutôt que de laisser les choses qui ne vont pas s'envenimer.»* (B.L.59-61). Au sujet de la communication avec les enseignants en général, elle découvre que celle-ci peut devenir très spontanée : *«En fait, ce qui est nouveau et inattendu, c'est que je m'aperçois... Je m'aperçois que ce flux, cet échange peut être naturel et assez simple finalement.»* (B.L.70-73).

Une autre de ces nouvelles pratiques concerne l'appui écrit. Celui-ci permet d'être plus à l'aise et clair quant au projet : *«En fait ce qui m'est apparu de nouveau, comme je te le disais tout à l'heure, c'est que j'ai beaucoup préparé ces réunions et je me suis mise à écrire. Chose qu'avant je n'aimais pas tellement parce peut-être que j'avais l'impression que c'était trop contraignant, que ça figeait. Mais en réalité ça donne une sorte de confort, et qu'en effet ça précise le projet.»* (B.L.178-181). Elle souligne que cette pratique lui permet de rester libre tout en gardant une direction précise : *«Je suis vraiment dans une ouverture, et un questionnement et, en même temps, je sais quel est le cadre. Ce qui empêche de partir dans tous les sens, ce qui est en effet une grande tendance.»* (B.L.183-185). Bien qu'elle ait à le faire depuis longtemps, elle a pris conscience de la difficulté que représente la conduite d'une réunion : *«Je me suis aperçue que gérer une réunion, ce n'est pas simple, quand même !»* (B.L.193-194).

- *Manière de manager*

Isabelle reconnaît, par ailleurs, le besoin de porter les tâches avec d'autres. Elle admet les bénéfices de conduire la réunion à l'aide du didacticien, qu'elle connaît depuis longtemps et qui a des compétences complémentaires aux siennes : *«Il faut dire que j'ai été très aidée pendant ces réunions avec les musiciens des musiques actuelles, par la présence de P. Qui est quelqu'un qui a une stature professionnelle et une pensée très claire et très précise sur beaucoup de domaines musicaux que je connais moins. Donc, j'étais rassurée par cette présence, et on pouvait aussi se passer la parole. Ça c'est très utile, parce que pendant qu'il parlait, je réfléchissais. D'être à deux c'est très bien. Evidemment entre P. et moi il y a une complicité qui existe depuis dix ans.»* (B.L.235-240).

En tant que directrice elle reconnaît l'importance de prendre du recul, dans le feu de l'action, pour pouvoir raisonner : *«Evidemment il faut prendre un peu de recul car quand on est dans la bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir.»* (B.L.247-248). Ainsi suite à un moment de recul, elle a pris conscience de l'évolution de l'école et de sa manière de faire face seule : *«M'étant reposée et ayant réfléchi à toutes ces questions, il s'est confirmé que, pour diverses raisons, l'école a grandi et je me suis trouvée dans la situation de tout porter et de faire face de façon absolument irrésistible à tous les problèmes.»* (B.L.248-251). Cette distanciation lui permet également de voir d'autres perspectives d'action : *«Avec le recul, je me rends compte que ce n'est pas une fatalité et qu'il y a d'autres façons de travailler.»* (B.L.251-252).

- *Conseillée par un expert en management*

Suite aux conseils d'un professionnel du management, celui-ci a validé son désir de déléguer et de trouver des solutions pour y répondre : *«En effet le fait de parler avec Y qui a une connaissance professionnelle du management, je me suis rendue compte que mon besoin de déléguer était tout à fait naturel, normal et qu'on pouvait y répondre.»* (B.L.252-254).

Au niveau de la gestion de l'école, elle a eu aussi l'idée de demander des conseils au sujet du management et elle est tombée sur quelqu'un qui connaissait bien ce sujet : *«Ou en tout cas, il s'est trouvé que j'étais en mesure de demander la bonne chose à la bonne personne. Parce que Y était venu pour faire de la musique avec moi et que j'ai eu cette idée de lui demander : Est-ce que tu t'y connais en management ? Puisque j'en avais un peu entendu parler. Il s'est trouvé que c'était vraiment la bonne personne.»* (B.L.260- 263).

Isabelle précise les questions et les réponses qu'elle a échangées au niveau des tâches administratives à déléguer : *«Comment je vais déléguer ? On a parlé par exemple du directeur administratif, il m'a dit : «ça, ça va te prendre sans doute à peu près une année, tu vas devoir faire la liste des tâches, tu dois lui faire des listes, on va trouver le contrat, etc.»* (B.L.269-272). Au niveau des tâches pédagogiques il faut préciser les tâches à déléguer et étudier le temps qu'il faudra pour former quelqu'un dans ce domaine. Isabelle le formule ainsi : *«Par contre sur le plan pédagogique, puisque je lui avais dit que j'avais commencé à penser à l'avenir, dans les années qui viennent, dans les dix années qui viennent, il m'a dit que si peu à peu je voulais prendre du recul, ça prendrait sans doute plus de temps car ce plan est une matière beaucoup plus fine. «Ça se transmet, il faut que tu trouves la bonne personne»* (B.L.272-276).

Isabelle s'est déjà demandée comment déléguer certaines tâches et se questionne cette fois-ci sur la direction du chœur des enfants : *«De même que je me suis posée la question pour d'autres choses, par exemple pour le chef de chœur du concert.»* (B.L.285-286). Elle s'interroge également sur sa volonté à vouloir toujours se surpasser professionnellement : *«Pourquoi vouloir absolument faire des choses pour lesquelles je n'ai pas été formée professionnellement ? Donc, je suis toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles.»* (B.L.286-288). Elle admet donc que cette difficulté est motivante, mais exténuante : *«En effet c'est risqué, c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant !»* (B.L.288-289). Elle parle aussi d'autres résolutions qu'elle a prises au niveau des cours d'adultes : *«Il y a d'autres projets aussi, de projet d'atelier pour les adultes que D. va faire.»* (B.L.296-297).

3.3 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible

3.3.1 Difficultés rencontrées

Isabelle prend conscience de sa difficulté à délimiter son temps personnel et elle travaille beaucoup à l'école : *«Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce que je n'arrive pas à délimiter les frontières, d'un moment donné me dire : ça c'est pour moi !»* (B.L.318-320).

3.3.2 Voies de passage développées en relation avec le Sensible

Elle se trouve devant une nouvelle manière de s'occuper de soi, bien qu'elle se rende compte que la mise en place prendra du temps : *«Oui, c'est toute une orientation nouvelle qui je pense prendra peut-être plus de temps : s'occuper de soi.»* (B.L.317-318). Cependant elle observe que, dès que les besoins émergent les solutions apparaissent, comme par miracle : *«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»* (B.L.254-256). Pour elle c'est maintenant une évidence qu'il faut se distancier de l'action dans des conditions extra-quotidiennes car au cours de l'action il est difficile de le faire : *«Evidemment il faut prendre un peu de recul, car quand on est dans la bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir.»* (B.L.247-248).

3.4 Validation par Isabelle de la de la dynamique de l'accompagnement formation

Isabelle témoigne des solutions qui ont émergé suite à l'accompagnement formation : D'une part, l' attitude d'écoute et le fait de donner la parole : *«Et en fait cette évidence de les inviter*

à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble.» (B.L.36-37). Et d'autre part, l'accueil de la part des enseignants envers la PPP : «*Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût.*» (B.L.99-100).

Elle fait part également de la posture de l'accompagnatrice face aux formés quand elle dit : «*Mais, X qui est quelqu'un d'assez réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et vraiment d'accord. Evidemment, j'ai dit que tu étais assez soucieuse de ne pas intervenir de façon, comment dire...*» (B.L.109-112) *Volontaire, et de proposer quelque chose seulement si ça venait d'un besoin. Et X a répondu : «ça c'est très psychologique, dans le bon sens du terme.*» (Rires ensemble) (B.L.116-117).

CHAPITRE II ANALYSE HERMENEUTIQUE RECUEIL PAR RECUEIL

1. ANALYSE HERMENEUTIQUE DU JOURNAL D'ISABELLE

« Ce qui peut être considéré comme une sensation corporelle est bien plus que cela, c'est une manière d'être à soi au contact du Sensible, c'est une expérience vécue révélatrice de sens qui jusqu'alors nous avait échappé. » (D. Bois, 2007, p. 289.)

L'analyse phénoménologique approfondie, du journal de bord d'Isabelle, nous permet de mettre en lumière plusieurs incidences de l'apprentissage par contraste. Nous commencerons par analyser les modifications au niveau perceptivo-cognitif. C'est à partir d'une perception nouvelle des phénomènes corporels et psychiques exposés par Isabelle, que nous voyons se dégager une nouvelle compréhension et des perspectives inédites dans sa manière d'être, de penser et d'agir.

Nous analyserons les incidences de l'AF perceptivo-cognitive sur sa vie personnelle. Ensuite pour analyser le renouvellement du rapport à soi à travers la perception consciente des phénomènes corporels et des tonalités internes qui se dégagent de l'expérience corporelle, nous nous appuierons sur les catégories de la spirale processuelle du rapport au Sensible créée par Danis Bois (2007, p. 289).

Nous donnerons à voir les incidences de ce nouveau rapport à soi sur le rapport aux autres d'une part, et sur le renouvellement des attitudes, postures et pratiques professionnelles d'autre part. L'analyse du rapport à l'expérience formatrice nous a également permis de dégager les catégories de difficultés rencontrées lors de l'apprentissage par contraste et de classer les données en fonction des voies de passage définies par Danis Bois (Bois 2007) et d'en définir de nouvelles.

A travers l'analyse phénoménologique des données concernant la validation par Isabelle de la dynamique de l'accompagnement formation, nous voyons se dégager la pertinence de la méthodologie de l'AF à médiation corporelle dans le processus d'apprentissage perceptivo-cognitif qui vise l'autonomisation du sujet.

1.1 Apprentissage par contraste et modifiabilité perceptivo cognitive

«La percée de l'être est une grâce, incontestablement. On ne peut pas la provoquer. Mais on peut préparer le terrain qui la rendra possible.» (K. Graf Dürckheim, 1970, p. 117)

Pour comprendre le processus qui a donné lieu au renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle, je commencerai par mettre en lumière le processus de transformation perceptivo-cognitive qui se dégage de l'apprentissage par contraste. Nous pouvons voir dans le tableau suivant quelques exemples des phénomènes ressentis par Isabelle et les sens qui en émergent.

Tableau 12 - Apprentissage par contraste

Manière habituelle	Découvertes
J.L.5 «L'attention dispersée». J.L.6-7 «Difficile de laisser aller. Je ne suis pas détendue.».	J.L.4 «Introspection». J.L.5-6 «Besoin d'accepter l'attention dispersée. Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.».
J.L.32-33 «Pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour de multiples raisons, ne me dévore plus.».	J.L.30-32 «Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une transformation apportée par une attente tranquille: c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y «réfléchisse» la «solution».
J.L.36 «Je me sens dans un 'entre-deux'. Dans les espaces publics je me sens en danger.». J.L.37 «Perte d'équilibre (le pied foulé !).».	J.L.37-39 «Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.».
(J.L. 42) «J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»	J.L.40-41 «La « personne accompagnante » a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés. Le fait de qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime.»
J.L.85-86 «Je suis prise émotions-cerveau-en ébullition. Corps ? Rien.».	J.L.88 «Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.»

Manière habituelle	Découvertes
J.L.146-147 « <i>Je sens un noyau de mélancolie.</i> ».	J.L.146-147 « <i>Je l'écoute. Accepter le VIDE (=pas trop planifié) et l'absence de pensées.</i> ».
J.L.207-208 « <i>Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne direction, qui m'amène à des tensions (nuque, bras, oppression plexus solaire).</i> ».	J.L.216 « <i>Ressenti de lâcher prise, retrouvé lors de la gymnastique sensorielle.</i> », qui peut être retrouvé à d'autres moments de la journée.».
J.L.279-281 « <i>et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas de contact avec cet espace intérieur.</i> »	J.L.278-279 « <i>On peut sentir la différence entre l'attention consacrée à l'exploration de cet espace. »</i>

Nous étudierons à la suite, la manière selon laquelle les conditions d'apprentissage, les stratégies déployées ainsi que le rôle de chacun des participants, mobilisent une intelligence sensorielle à travers une nouvelle relation qui s'établit entre la perception et la pensée.

1.1.1 Implication du sujet et rôle du médiateur

Cette mobilisation demande la participation du sujet, sans son consentement pour sortir de ses « habitus » l'apprentissage et le changement ne peuvent pas avoir lieu : «*Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.*» (J.L.37-39). Cette démarche active guidée par le médiateur à travers une directivité informative permet l'accès à un nouveau mode d'apprentissage qui part de la perception des phénomènes : «*La « personne accompagnante » a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés.* » (J.L.40-41). Isabelle décrit le déroulement de l'apprentissage qui part de l'enrichissement perceptif et se poursuit par la mise en sens des phénomènes perçus : «*Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime.* » (J.L.41-42). La formulation des significations qui émergent de l'expérience, par le sujet lui-même, permet une nouvelle relation de soi à soi, une forme d'auto-empathie envers son état tel qu'il est, sans jugement : «*Besoin d'accepter l'attention dispersée.*» (J.L.5-6), ou encore : «*J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.*» (J.L. 42).

1.1.2 Les conditions de l'apprentissage

Isabelle fait part de l'importance des conditions extra-quotidiennes mises en place lors du cadre expérientiel et leur rôle dans la perception de soi-même ainsi que dans la modification des phénomènes perçus: «*Introspection. Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.*» (J.L.4-6). Le

somato-psychopédagogue propose les conditions et les moyens pour faciliter cette expérience perceptives : « *Nous parlons de la méditation. Je ne sais pas, j'expérimente.* » (J.L.86-87). Elle liste les outils qu'elle a mis en pratique avec l'accompagnateur formateur de façon à se les approprier : « *Protocole-introspection sensorielle. Gym sensorielle* » (J.L.89-90),

1.1.3 Outils internes et conversion de l'attention

Isabelle éprouve et décrit deux types d'attention qui s'offrent dans les conditions extra-quotidiennes. Une attention qui devient intentionnelle et qui a un but : « *On peut sentir la différence entre l'attention consacrée à l'exploration de cet espace.* » (J.L.278-279). L'adjectif « *consacrée* », nous renvoie à l'attention active tournée vers l'acte de percevoir. Cette attention contraste avec l'attention habituelle qui est happée par des phénomènes qui la coupent du contact avec ce mouvement interne vécu comme un espace intérieur dans lesquels les phénomènes peuvent être perçus : « *et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas de contact avec cet espace intérieur.* » (J.L.279-281). Cet espace intérieur est le lieu du Sensible, dans lequel se déploie une forme d'intelligence ancrée dans la sensorialité.

Les conditions inhabituelles d'apprentissage créent une forme de suspension de la pensée habituelle et laissent la place à une écoute active : « *Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir. Ecouter le silence, sentir l'atmosphère.* » (J.L.137-138). Cette écoute, neutre et active à la fois, lui donne accès à un mode de pensée pré-réflexive, qui émerge de la relation au mouvement interne. « *Je l'écoute. Accepter le VIDE (=pas trop planifié) et l'absence de pensées.* » (J. L.146-147). Elle prend conscience que les informations qui émergent de l'intérieur se donnent de manière directe et immédiate.

1.1.4 Confrontation perceptive : Eprouvée des informations internes dans l'immédiateté

L'éprouvé de l'état habituel, la plupart du temps imperçu, et des nouvelles perceptions qui se manifestent à la conscience du sujet au niveau corporel, émotionnel et psychique, créent une forme de rencontre entre l'inédit et les repères habituels. Cette nouvelle intelligence pré-réflexive est aussi le lieu où se rencontrent des perceptions paradoxales qui se donnent à la conscience du sujet : « *Besoin d'accepter l'attention dispersée. Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.* » (J.L.5-6). De façon quasi-simultanée l'imperçu est ressenti : « *Difficile de laisser aller. Je ne suis pas détendue.* » (J.L.6-7). Ou encore : « *Je suis prise émotions-cerveau-en ébullition. Corps ? Rien.* » (J.L.85-86). Puis immédiatement, une nouvelle perspective

émerge de la perception du corps Sensible : *«Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.»* (J.L.88). Isabelle perçoit aussi la relation étroite entre le corps et la pensée à travers la perception de sa manière habituelle d'être et d'agir : *«Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne direction, qui m'amène à des tensions (nuque, bras, oppression plexus solaire).»* (J.L.207-208). Elle est également capable de percevoir ses immobilités sous forme de tensions corporelles et émotionnelles : *«il devient possible de prendre conscience des nœuds de tensions : essentiellement le plexus solaire, où se concentre une peur qui est comme l'addition de toutes les petites peurs.»* (J.L.282- 284).

1.1.5 Lâcher prise

Isabelle décrit une nouvelle attitude qui émerge au cours de sa journée. Elle la relie à la perception qu'elle a eue lors de la pratique de gymnastique sensorielle dans des conditions extra-quotidiennes : *«Ressenti de lâcher prise, retrouvé lors de la gymnastique sensorielle., qui peut être retrouvé à d'autres moments de la journée.»* (J.L.216). C'est un lien qui se crée de manière naturelle sans qu'elle n'intervienne directement : *«Le lâcher prise permet que le problème soit vu comme une suite naturelle, sur laquelle je n'ai pas d'action directe.»* (J.L.289-290). Cependant, il est intéressant de noter qu'elle est capable de percevoir cette relation au sensible dans son intériorité corporelle sous forme d'un lâcher prise.

1.1.6 Unification du corps pensée et nouvelle intelligence sensorielle

Isabelle décrit l'expérience de la perception immédiate des phénomènes qui l'habitent, qui ne passe pas par la pensée mais par la perception directe des contenus de vécu : *« Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur le vécu corporel immédiat. (J.L. 30).* Elle décrit une posture de neutralité active, en ce sens qu'elle laisse venir à son attention les changements qui s'opèrent à l'intérieur d'elle-même : *Se fait jour une transformation apportée par une attente tranquille (J.L. 31).* Elle décrit la place primordiale de son corps dans l'expérience, d'où peut émerger une réponse à la situation : *« C'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y 'réfléchisse' la 'solution'.»* (J.L. 31). Il est important de noter que la transformation s'opère sans aucune volonté de sa part, cependant l'activité qui consiste à laisser venir les informations à elle-même montre sa participation active : *«Il ne s'agit pas tant de prendre des décisions nouvelles, que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus.»* (J.L.23-25).

1.1.7 Rapport au corps Sensible

Isabelle valide cette intelligence, ancrée dans son corps, capable de percevoir sa perception, de comprendre et de transmettre les informations : «*Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.*» (J.L.88). Il se dégage de cette phrase sa participation à ce processus en tant qu'actrice de l'expérience et spectatrice privilégiée des phénomènes et du sens qui émergent. Nous verrons par la suite quelles sont les modifications que cette nouvelle intelligence opère au niveau de sa manière d'être à soi et aux autres.

1.2 Renouveau de sa vie personnelle au contact du sensible

1.2.1 Nouvelle manière d'être à soi

- *Sentiment de confiance en soi*

Au début de son journal, lorsqu'elle parle de sa pratique de l'introspection, Isabelle découvre d'abord *l'état de son attention*. Par contraste, apparaît simultanément la nécessité d'accueillir cette perception : «*Besoin d'accepter l'attention dispersée.*» (J.L.5). Le verbe «accepter» traduit ici un assentiment actif, ainsi que l'apparition d'une force d'acceptation. Elle éprouve le manque de cet élément essentiel qui donne accès à l'expérience du Sensible : l'attention. Le fait de conscience de l'état de son attention '*dispersée*' et la perception de son état psychique et physique : «*Difficile de laisser aller. Je ne suis pas détendue.*» (J.L.7), contraste avec une prise de distance et une certaine acceptation des tensions perçues, telles qu'elles sont : «*Tant pis.*» (J.L.7). Elle est capable de percevoir et de décrire les phénomènes internes de modulation tonique, par contraste.

Elle reconnaît explicitement son besoin d'appliquer et de s'approprier les outils de la PPP : «*Je sens le besoin de poursuivre (l'introspection).*» (J.L.163-164), afin de s'ancrer dans le présent et accueillir les propositions à venir qui émergent du Sensible : «*Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce qui je veux obtenir.*» (J.L.137). Il ne s'agit plus pour elle d'une projection, mais d'un laisser venir à soi.

Le fait d'éprouver le contact avec le Sensible lui permet de percevoir les changements d'états qui se produisent indépendamment de sa volonté et de les accueillir avec confiance : «*Peu à peu un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir.*» (J.L.284-285). Ce déploiement perceptif lui procure un sentiment de sérénité face à l'inconnu.

- *Respect de ses besoins, ses pensées, ses erreurs*

L'introduction : «*Etat du jour :*» (J.L.83), indique un certain recul entre le sujet et son état. Elle se sent coupée de son vécu corporel, cependant elle est capable de sentir et de nommer ses émotions : «*émotions violentes*» (J.L. 83), elle les accepte telle qu'elles sont.

Grâce à l'entretien verbal et à la directivité informative Isabelle peut, une nouvelle fois, non seulement éprouver les phénomènes, mais également les nommer et les accepter : «*Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime : j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.*» (J.L.41-42). Elle reconnaît l'importance des conditions extra-quotidiennes qui donnent accès à l'éprouvé des phénomènes physiques et leurs effets sur le psychisme jusque là non perçus : «*Dans le silence et l'immobilité, il devient possible de prendre conscience des nœuds de tensions : essentiellement le plexus solaire, où se concentre une peur qui est comme l'addition de toutes les petites peurs.*» (J.L.282-284).

- *Nouvel ancrage identitaire du rapport à sa globalité*

Isabelle met en évidence l'une des particularités de la relation au Sensible qui permet l'entrelacement dynamique du corps et du psychisme: «*Et aussi «processus évolutif» de la matière du corps, de l'émotion, du psychisme.*» (J.L.53-54). Quand elle parle «*de la vertu du silence*» (J.L.265) elle se réfère à la perception de la qualité du silence, condition fondamentale qui donne accès à la perception du mouvement interne.

1.3 Sentiment d'existence et nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle

Le nouveau rapport à soi, ancré sur le rapport au corps Sensible, que nous venons de mettre en lumière, fait émerger une forme de réciprocité de soi à soi à partir de laquelle de nouveaux comportements se déploient dans sa vie personnelle.

1.3.1 S'occuper de soi

Isabelle prend conscience de certains mécanismes qui l'empêchent de s'occuper d'elle. Elle fait part de sa difficulté à se prendre en charge, lorsqu'elle dit : «*Je me rends compte que la question de m'occuper de moi n'est pas si évidente.*» (J.L.28-29). Cette phrase contraste avec la manière habituelle qu'elle a de prendre en charge tout le reste : «*C'est un endroit où c'est déposée une habitude de tout prendre en charge, tout porter – et c'est comme si je ne pouvais pas faire autrement.*» (J.L.129-130). Cette prise de conscience par contraste lui permet de ressentir une nouvelle réciprocité de soi à soi, d'où naît une motivation pour s'occuper d'elle avec joie : «*Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois content de m'occuper de moi.*» (J.L.132-134).

1.3.2 Mieux articuler sa vie personnelle et professionnelle

Isabelle ressent la prédominance que prend sa vie professionnelle sur sa vie personnelle et se demande comment trouver les conditions pour agir autrement et respecter son besoin profond de vivre autrement «*Comment trouver la façon de repartir l'énergie différemment, un investissement affectif équilibré autrement ?*» (J.L.143-144). Elle exprime une fois de plus la motivation qui émerge et la pousse à s'occuper d'elle : «*ENVIE d'être nourrie par d'autres choses de la vie que tout ce qu'implique la vie de l'école ?*» (J.L.144-145).

1.3.3 Incarner la profondeur dans son quotidien

«*L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.*» (J.L.296), qui se fait de plus en plus fréquent et présent dans sa vie. Ce nouvel état d'être ne se donne pas seulement dans des conditions extra-quotidiennes mais c'est aussi une forme de devenir dans sa vie.

1.3.4 Nourrir et développer sa singularité

Isabelle accepte de passer par une phase de déséquilibre pour accéder à la nouvelle perspective qui commence à émerger dans sa vie : «*Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.*» (J.L.176-177). Elle constate qu'au cœur de cette étape de l'apprentissage, il s'est produit une transformation dans la manière de se valider en tant que sujet non achevé, qui a besoin des conditions pour s'accomplir : «*Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?*» (J.L.176-177).

1.4 Nouvelle manière d'être et d'agir avec les autres

Isabelle a éprouvé, tel que nous venons de le constater, un rapport à son sentiment d'existence, pour vivre et agir en rapport avec son être profond. Nous découvrons maintenant, à travers l'analyse des données que son rapport aux autres est en cohérence avec ce nouveau rapport à soi. Il en émerge un besoin d'honorer son sentiment d'existence en incarnant les nouvelles manières de vivre et d'agir aussi dans le rapport aux autres.

1.4.1 Souplesse et authenticité

Isabelle perçoit que le rapport à ses proches est relié à la modification de sa perception corporelle et conceptuelle : «*contacts avec mes proches qui d'ailleurs est en train de devenir plus souple, naturelle, comme si je me débarrassais d'une rigidité.*» (J.L.178-179). La relation avec les autres devient plus authentique, au fur et à mesure ses représentations et ses

tensions se transforment. Cependant elle constate ce manque de souplesse dans sa matière, particulièrement lors qu'elle rencontre une objection de la part d'autrui : «*Je me raidis quand je ne rencontre pas chez l'autre le même objectif.*» (J.L.317).

1.5 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible

1.5.1 Accès à l'immédiateté

• Rapport à l'immédiateté et neutralité active

D'emblée dans cette description de l'expérience naissante, (inédite) Isabelle perçoit la particularité de l'approche de la psychopédagogie perceptive centrée sur la transformation, à partir de l'expérience de la perception du corps dans l'instant présent : «*Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat,*» (J.L.30). C'est à travers le fait de conscience qu'Isabelle éprouve le changement qui s'opère intérieurement en elle-même, vers un état plus serein et confiant, comme le révèle son récit : «*se fait jour une transformation apportée par une attente tranquille*» (J.L.30-31). Cette attitude d'accueil contraste avec la tension entre son projet professionnel et sa vie personnelle : «*pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour de multiples raisons, ne me dévore plus.*» (J.L.32-33). La prise de conscience d'une aperception est un phénomène paradoxal qui permet d'apprendre par contraste : en même temps que la solution 'attente tranquille', apparaît l'état antérieur qui se dévoile comme étant inadapté à la situation. Cette métaphore traduit en outre la compétition violente et féroce qui semble opposer ces deux mondes qui ont du mal à s'articuler. C'est du contraste qu'apparaît une «pensée fondatrice» et inédite : «*c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y «réfléchisse» la «solution»*» (J.L.31-32), la parole du Sensible déplace le rôle habituel de la pensée et laisse présager une intelligence qui émerge du corps. Isabelle est consciente qu'une transformation a lieu mais qu'il faut la laisser se dérouler à son rythme sans rien forcer : «*Un processus existe que je ne peux pas violenter.*» (J.L.112).

Cette fois-ci, elle décrit une prise de conscience a posteriori, elle remarque encore une fois des tensions jusqu'à là imperçues, qui résultent de la façon dont elle veut diriger son école : «*mener la barque dans la bonne direction, qui m'amène à des tensions.*» (J.L.207-208). Elle mesure l'écart qui existe entre ce qu'elle commence à percevoir comme un nouveau rapport à son corps et les tensions habituelles : «*nuque, bras, oppression plexus solaire*» (J.L.208). A nouveau elle met en relation ce fait de conscience avec son manque de pratique de la GS et s'apprête à l'expérimenter dans l'immédiat, sans le remettre à plus tard : «*Pas trouvé le temps de la gym. A explorer maintenant.*» (J.L.209).

- *Nouveau rapport au temps*

Cette prise de conscience laisse entrevoir l'éveil d'une motivation, ancrée dans son expérience perceptive, qui la pousse à trouver dans l'immédiat des conditions extra-quotidiennes, pour entrer en contact avec le mouvement interne.

Elle constate que ce nouveau rapport au temps, dans son quotidien, a aussi un effet sur son rapport avec son projet professionnel : «*Je comprends que l'évolution est possible, mais je commence à percevoir le temps qu'il faudra, comme si je pouvais l'embrasser du regard.*» (J.L.249-250). Isabelle constate qu'un autre rapport au temps se construit progressivement, non seulement dans des conditions extra-quotidiennes, mais aussi dans sa vie de tous les jours : «*Cet été, les étapes et différents séjours se sont succédés sans que j'essaie de RETENIR le passage du temps*» (J.L.293-294), elle accepte le temps qui passe. Sa crainte, par rapport au temps qui s'écoule inexorablement, s'est dissipée : «*sans que je sois tourmentée par : c'est le début, c'est déjà le milieu, hélas c'est la fin ! Les choses passent, et j'accepte qu'elles passent.*» (J.L.294-295). Ce nouveau rapport au temps agit aussi sur son psychisme.

- *Rapport à l'immédiateté et rapport à l'advenir*

Lorsqu'Isabelle affirme : «*Il ne s'agit pas tant de prendre des décisions nouvelles que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus*» (J.L.23-25), elle met en évidence la spécificité du rapport à l'immédiateté, ancré sur un mode de pensée préréflexive et trans-temporel (qui concerne le présent, le passé et l'avenir simultanément). La phrase : «*Besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite !*» (J.L.25-26) permet de constater qu'il s'agit également d'un lieu en soi relié au présent. Ce rapport à l'immédiateté lui permet également de mieux se situer intérieurement sans se projeter extérieurement sans arrêt.

Isabelle ressent sa crainte par rapport à l'avenir et en même temps un besoin de confiance apparaît : «*Besoin de confiance pour l'expérience à venir.*» (J.L.137). Elle a compris que cette confiance s'ancre dans le rapport immédiat de la perception de soi, grâce à la mise en place des conditions extra-quotidiennes : «*Pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir. Ecouter le silence, sentir l'atmosphère.*» (J.L.137-138). Cette nouvelle attitude d'accueil nous permet de comprendre son rapport à l'advenir grâce à un sentiment de confiance et d'impartialité envers le futur qui émerge de la relation au présent.

- *Rapport à l'immédiateté et prises de décisions*

Elle reconnaît la difficulté qu'elle a pour organiser un espace et un temps pour elle-même, sans être aidée : «*Je me sens seule dans la difficulté d'instaurer pour moi même un rythme de*

journal.» (J.L.138-139), ainsi que sa difficulté à se trouver seule pour prendre des décisions : «*Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend.*» (J.L.139), cependant nous pouvons noter que le rapport répété à l'immédiateté a forgé une motivation pour retrouver les conditions qui permettent un lien avec le Sensible. De là peuvent émerger des solutions inédites : «*Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.*» (J.L.140-141).

1.5.2 Motivation immanente et implication personnelle pour accéder au sensible

• Pratique des outils du Sensible en autonomie

Le fait qu'Isabelle se mette en situation d'expérience extra-quotidienne : «*Introspection*» (J.L.4) nous permet de constater sa motivation immanente qui vient des expériences perceptives préalables. Comme nous l'avons déjà précisé, elle n'en est pas à sa première expérience sensorielle. Elle a choisi de pratiquer l'introspection ou la gymnastique sensorielle, de manière autonome, pour s'approprier les outils qui donnent accès au Sensible. Elle comprend que ce n'est pas à travers sa volonté qu'elle accède à la perception du changement de son état, mais grâce aux conditions extra-quotidiennes : «*Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.*» (J.L.5-6). Sa pratique des outils de la PPP donne à voir, d'une part, sa participation active à travers sa mise en expérience et, d'autre part, sa capacité à ressentir et comprendre les nouvelles perceptions ainsi que les effets qui émergent de l'expérience perceptive. Dans le processus d'apprentissage, par contraste elle découvre le manque de rapport à cette source de vie et, de celle-ci, naît une motivation pour renouveler l'expérience perceptive.

Ce vécu corporel immédiat contraste avec la représentation qu'elle a du rapport à son corps et fait émerger un fait de conscience qui modifie sa représentation sensorielle : «*Je me voyais comme quelqu'un à l'aise avec son corps.*» (J.L.85). Mais elle ne se perd pas dans des commentaires, au contraire, elle se souvient de notre conversation au sujet de la pratique de la méditation et la met en relation avec son besoin d'expérimenter : «*Nous parlons de la méditation.*» (J.L.86). «*Je ne sais pas, j'expérimente.*» (J.L.87). Sa détermination montre sa motivation quant à la pratique des outils de la PPP : «*Protocole-introspection sensorielle. Gym sensorielle*» (J.L.90). De ce fait, elle ressent le besoin d'expérimenter les outils, pour

restaurer un équilibre somato-psychique et laisser apparaître une orientation nouvelle dans sa vie : *«Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.»* (J.L.88).

- *Intérêt pour développer la capacité de réflexion et d'analyse en autonomie*

L'implication d'Isabelle montre, non seulement une appropriation des outils de la PPP, mais également une motivation pour développer la capacité de réflexion et d'analyse, de manière autonome, sur sa pratique de la PPP, ceci afin de participer activement à la recherche en répondant progressivement dans son journal aux questions proposées par la formatrice, le 22 mai : *«Développer la motivation de transmettre, d'ou ça vient ? Quelle énergie ? Quel lieu du corps ? Nouvelles stratégies découvertes grâce à la SPP. Sensations nouvelles. Découvertes sensorielles-gestuelles-tissulaires- représentations, questions panoplie de témoignages.»* (J.L.75-80).

1.5.3 Neutralité active

- *Ecoute et réceptivité des informations internes*

Lorsqu'elle accepte le 'dénuelement' que propose l'expérience en cours : *«Accepter le VIDE (= pas trop planifié) et l'absence de pensées.»* (J.L.146), bien qu'elle éprouve un sentiment de tristesse face à l'abandon de sa manière habituelle de fonctionner : *«Je sens un noyau de mélancolie»* (J.L.146-147), elle accueille simultanément l'inconnu sans jugement : *«Je l'écoute.»* (J.L.147). C'est une nouvelle attitude paradoxale de neutralité active dans laquelle elle perçoit les modifications de son état, dans un état d'écoute active.

Isabelle renouvelle cette expérience perceptive centrée particulièrement sur l'accueil des mécanismes internes, sans aucun jugement. Elle pose un point d'appui qui produit une époque de son mécanisme habituel de penser : *«Mes fonctionnements habituels sont en attente, au repos.»* (J.L.285-286). Cette suspension permet l'émergence d'une nouvelle forme de pensée.

- *Reconnaissance d'une intelligence sensorielle*

Cette attitude de neutralité active permet la découverte et la reconnaissance d'un nouveau type d'intelligence sensorielle : *«Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée.»* (J.L.286-287). Cette 'intelligence nouvelle', qui naît de la relation au Sensible, lui permet une attitude de recul et d'extrême confiance par rapport au processus en cours : *«Le lâcher prise permet que le problème soit vu comme une suite naturelle, sur laquelle je n'ai pas d'action directe.»* (J.L.289-290). Elle se remet activement à l'advenir.

1.6 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modification comportementale dans sa vie professionnelle

Nous verrons par la suite que le renouvellement professionnel, à l'instar du renouvellement personnel, s'ancre dans un processus de modification des représentations perceptives et cognitives. L'implication active d'Isabelle, dans la pratique des outils de médiation corporelle dans sa pratique personnelle et professionnelle, lui permet de déployer une nouvelle pratique professionnelle ancrée dans son être profond. Par ailleurs, l'accès à l'immédiateté, lui permet un traitement des situations et des nouveaux besoins de l'école, en temps réel. Je constate en tant que psychopédagogue, que parallèlement à l'enrichissement des compétences opérationnelles pédagogiques et managériales, Isabelle déploie de nouvelles manières d'être et d'agir à travers ses compétences. Nous analyserons donc, les manières d'être en rapport avec chaque objectif opérationnel.

1.6.1 Nouvelle posture d'enseignante

Ancrage dans l'immédiateté et sa profondeur

Isabelle prend conscience que le rapport aux élèves s'ancre dans le rapport à soi, raison pour laquelle elle met en place des stratégies de façon à revenir à cet ancrage pendant ses cours.

- *Rapport à soi et rapport à ses élèves*

- **Savoir se situer : distance de proximité**

Isabelle prend conscience de la manière habituelle qu'elle a de se comporter et cette prise de conscience la renvoie à son manque de distanciation : *«Besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite !»* (J.L.25-26). Une nouvelle posture, plus juste, est entrevue au cours de l'expérience du rapport au Sensible, lors d'une introspection : *«Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi----les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.»* (J.L.26-27). Elle commence à percevoir la possibilité d'avoir une relation ouverte et disponible avec les autres acteurs de l'Ecole tout en gardant un enracinement corporel et un rapport à ses sentiments, sans pour autant se laisser envahir par leurs réactions. Elle se rend compte qu'elle est exposée aux réactions des autres et que sa manière habituelle de se protéger la sépare des autres : *«Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...»* (J.L.141-142).

A la fin de son journal, Isabelle note une citation, qui signe la prise de conscience de son besoin de développer une attitude de distance de proximité lorsque l'un des acteurs quitte

l'Ecole : *«Comment garder mon investissement en gardant la distance suffisante pour ne pas être déstabilisée lorsque quelqu'un, prof ou élève quitte le navire ? «L'appartenance éternelle» (Fréja).»* (J.L.320-322).

- **Rester en contact avec soi pendant les cours**

Elle a découvert à travers l'expérience de la PPP, que l'essentiel de cette nouvelle posture de neutralité active se centre sur le rapport à soi : *«Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi.»* (J.L.171-173). Cette intériorité la met en rapport avec une réciprocité de soi à soi à partir de laquelle elle peut se relier aux autres.

- *Rapport à la profondeur et finalités éducatives*

- **Donner accès à la profondeur chez ses élèves**

A travers l'expérience de son propre déploiement perceptif, Isabelle assiste à l'émergence de la motivation profonde dans laquelle s'ancre sa finalité d'éducatrice. Elle réussit non seulement à l'exprimer explicitement, mais aussi à l'incarner, comme en témoignent les mots du formateur didacticien : *«Oui, me dit-il, ce que tu veux faire passer c'est la Vie avec un grand V.»* (J.L.252). Isabelle ressent le besoin d'accorder les finalités éducatives avec cette profondeur : *«Ce que je ressens comme ma vocation.»* (J.L.255-256), afin d'aider les élèves à s'ancrer dans leur présence incarnée : *«En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux.»* (J.L.254-255). La phrase : *«Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves»* (J.L.296-297), révèle l'expérience de réciprocité actuante qu'elle vit avec ses élèves grâce aux activités pédagogiques qu'elle a mises en place.

- **La musique comme moyen d'expression de son intériorité**

Pour elle, l'éducation musicale est un moyen pour aider les élèves à découvrir et exprimer leur singularité et entrer en réciprocité avec la singularité d'autres musiciens : *«Le langage musical ou instrumental, ce n'est pas le plus important ; ce n'est qu'un OUTIL pour l'expression d'une intériorité, la sienne ou celle d'autres musiciens qui y ont eu accès et en ont fait passer le message grâce à l'écriture musicale.»* (J.L.300-302). Mais, à ce stade, Isabelle fait le constat qu'elle manque parfois de moyens pour concrétiser son projet éducatif ancré sur le désir de guider les élèves vers la profondeur : *«Dans mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité !»* (J.L.303-304). La prise de conscience de cette privation est également une motivation immanente qui la pousse à se former.

Je constate également l'enrichissement des compétences pédagogiques d'Isabelle en lien avec ses finalités éducatives. Il est intéressant de comprendre, à travers cette analyse, dans quelle mesure le développement de ses compétences est en relation avec l'accompagnement formation à médiation corporelle et en relation avec la pratique des outils de la PPP.

1.6.2 Pratique pédagogique en rapport avec ses finalités éducatives

- *Enonciation des objectifs en rapport avec la finalité de l'apprentissage musical*

- **Développer la Conscience perceptive, affective et cognitive des élèves**

Isabelle formule clairement l'une des fonctions de l'apprentissage musical comme moyen pour enrichir les potentialités des élèves d'une manière globale: *«Par rapport aux cours avec les élèves : Mettre en évidence et favoriser le pouvoir de la musique. Effets de vibrations sur corps/affectif. La beauté des œuvres a un pouvoir éducatif.»* (J.L.44-47). Elle comprend dans quelle mesure l'accès au langage musical permet d'éprouver, au-delà du temps, une forme de réciprocité avec un grand compositeur comme Mozart : *«Ecouter une œuvre de Mozart, c'est comprendre la subtilité, la traduction d'une joie subtile en mélodie, rythme, harmonie.»* (J.L.48-49).

- **Mobiliser les outils internes**

A travers l'apprentissage musical elle se donne, comme objectif pédagogique, de développer les outils internes des élèves, afin de les aider à s'ouvrir à cette dimension de l'être : *«Par rapport aux cours avec les élèves : Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.»* (J.L.50-51). Isabelle a compris l'essence de la PPP sur laquelle elle veut fonder ses objectifs pédagogiques : *«Grâce aux outils de la SPP, développer la conscience sensorielle. Apprentissage musical à l'étape de la sensorialité. (Et aussi «processus évolutif» de la matière du corps, de l'émotion, du psychisme.)»* (J.L.52-54).

La phrase : *«Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»* (J.L.188-189) montre l'importance qu'elle donne à l'attention pour que l'apprentissage se fasse à partir de la perception du corps et touche les autres sens.

- *Mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques à médiation corporelle et incidences sur ses élèves*

Comme nous avons pu le voir dans la première partie de cette analyse (rapport à soi), Isabelle réussit progressivement à s'approprier les outils de la PPP à travers sa propre expérience personnelle et parallèlement elle les transfère dans sa pratique professionnelle. Outre la compréhension de la finalité de la PPP, Isabelle se ne contente pas de formuler ses objectifs

pédagogiques, mais elle s'efforce de développer et de conceptualiser les stratégies pour guider ses élèves.

- **Guider les exercices de gestuelle pendant le cours**

Elle décrit l'un de phénomènes sur lesquels l'attention peut se poser pour éprouver la séquence d'un geste : «*Sensation perception du déroulement à partir des parties anatomiques.*» (J.L.11). Elle note également les principes de la linéarité/circularité, fondements de la pédagogie du mouvement de la PPP, à faire avec les élèves et pour elle-même [Pour les élèves] : «*Tête vers l'avant, menton vers le haut.*» (J.L.13), [Pour moi] : «*assise. Mouvements arrière/avant-haut/bas.*» (J.L.15). Ainsi que le rythme du mouvement interne : «*15 secondes avant, quelques seconds, point d'appui, 15 secondes vers l'arrière.*» (J.L.17-18). Et également 'la règle des trois fois' «*3 fois en tout.*» (J.L.16-17).

- **Rituel d'accordage somatopsychique en début de cours et mobilisation des outils internes des élèves pour se disposer à l'apprentissage**

Isabelle comprend que la pratique de la PPP, pour elle-même et avec ses élèves, lui permet d'être dans un état d'harmonisation somato-psychique pour mieux apprendre et enseigner [Par rapport aux cours avec les élèves] : «*Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.*» (J.L.50-51). Elle souligne plus loin l'expérience de ce fond perceptif commun : «*C'est bon pour les élèves et pour moi.*» (J.L.175).

Isabelle a intégré dans sa pratique pédagogique les exercices sensoriels qu'elle a mis en place lors du Projet 1 de l'AF pour ses élèves. Elle a compris qu'ils apportent les conditions nécessaires pour entrer en contact avec le Sensible : «*Dans ce sens, les exercices de début de cours sont à garder comme un rituel, car quels qu'ils soient, même légers et courts, ils apportent toujours un élément d'«extra-quotidien»*» (J.L.173-175). Cependant elle considère nécessaire de poursuivre la formation pour développer d'autres outils pédagogiques articulés à la pratique de la PPP : «*J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma pratique, alliés aux outils de la PPP.*» (J.L.186-188).

- **Intégrer l'approche corporelle dans la pédagogie Willems**

La pédagogie Willems intègre, dans ses cours d'éducation musicale, l'expérience à travers le corps pour vivre la musique. Cependant les professeurs d'instrument n'ont pas cette formation. C'est la raison pour laquelle l'un des objectifs d'Isabelle était de proposer une formation qui inclue le corps dans l'apprentissage : «*Pour l'avenir proche, résoudre*

l'équation : CHORALE, CORPS, FORMATION MUSICALE, ENS. INSTRUMENTAL = (Pratique instrumentale en groupes)» (J.L.56-57).

Isabelle découvre progressivement la complémentarité entre la PPP et l'éducation musicale Willems, toutes deux centrées sur le développement global de l'élève : «*Par rapport à la pédagogie Willems, je commence à voir les points à développer pour optimiser ce qu'il propose : Travail corporel : voix - (Chorale) écoute-(audition – œuvres – mémoire – mélodie — rythme-harmonie)» (J.L.180-184). Les deux approches insistent sur l'importance d'une pédagogie active, fondée sur l'expérience corporelle : «*Proposer, susciter un rapport avec le corps qui appelle le sens du tempo et un approche de «vivre la musique» dans son corps.» (J.L.185-186). Son besoin de comprendre le rapport spécifique de la PPP dans sa pédagogie, montre sa capacité à devenir une praticienne réflexive et en recherche : «Besoin de préciser en quoi les outils de la PPP optimisent l'apprentissage.» (J.L.203).**

1.6.3 Nouvelle posture et pratique managériale

A la suite de l'analyse approfondie des modifications perceptivo-cognitives d'Isabelle et de ses effets sur son rapport à elle-même et aux autres, nous voyons émerger dans sa pratique professionnelle de nouvelles compétences par rapport aux nouveaux besoins et aux nouveaux défis qui deviennent de plus en plus clairs et identifiables pour Isabelle.

Ancrage dans l'immédiateté et ouverture à l'avenir

- *Préparer les réunions :*

- **Outils d'anticipation et ouverture vers l'avenir (outils pédagogiques et outils du Sensible)**

L'accompagnement formation lui permet d'acquérir des outils pratiques pour gérer les réunions des professeurs : «*Profs : (Marga) Préparation de la réunion à la suite de notre travail personnel : Grille d'objectifs. Espace inconnu que je laisse à l'intérieur de cette réunion, de la part des enseignants et de la situation.» (J.L.93-96), et elle se donne les moyens pour les développer : : «Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer). Compte rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter. .» (J.L.109-110). Elle arrive également à faire le transfert du principe de séquence, l'un des outils de la PPP: «*Point de départ – déroulement – Point d'arrivée.» (J.L.109). Cette phase de compréhension et d'appropriation de l'apprentissage, est suivie d'une phase d'accommodation dans laquelle Isabelle intègre l'ensemble des outils pour la préparation de**

ses réunions : *«Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas...). Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle.»* (J.L.116-118).

Elle prend conscience, a posteriori, de l'attitude qu'elle doit adopter lors des réunions des enseignants qu'elle anime : *«Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle même.»* (J.L.147-149). Une nouvelle fois, Isabelle s'aperçoit que le contact avec elle-même est le préalable pour lui permettre d'entrer en relation avec autrui et en particulier dans son rôle de directrice : *«Le problème du jour est de trouver un rapport à moi même qui me permette de me placer par rapport aux professeurs.»* (J.L. 198-199).

C'est intéressant de noter que l'AF et sa pratique quotidienne des outils pratiques lui permettent de prendre du recul, tout en prenant conscience du défi que représente l'agrandissement de son école: *«Beaucoup plus d'élèves. Plus d'exigence des parents. On passe à une autre étape. L'équipe est plus nombreuse.»* (J.L.228-231). Cette attitude de neutralité active lui permet d'assumer entièrement sa responsabilité et elle se propose d'explicitier ses objectifs lors de la prochaine réunion : *«Dérouter mes attentes, je suis responsable que ça marche.»* (J.L.228), et de prévoir les nouveaux besoins à partir de la réalité immédiate : *«Bilan prévisionnel pour préparer une réunion de RENTREE.»* (J.L.232).

Posture de neutralité active

- *Animer les réunions*

- **Ecoute Sensible et empathie envers ses enseignants**

Isabelle sent le besoin de mener à bien ce projet en mettant en place un management participatif. En ce sens, lors de la réunion, elle commence par accueillir les propos des enseignants : *«Pour qu'ils (les profs) puissent se sentir impliqués, d'abord accueillir. Ils sont déjà concernés. Quels sont leurs besoins, difficultés, questions, points positifs ? Quelle est leur stratégie ? Chez eux en tant qu'enseignants ou chez les élèves. Les faire parler de leur situation réelle, telle qu'elle est.»* (J.L.98-101).

- **Les laisser formuler les besoins, laisser émerger les problématiques**

Son attitude de neutralité active lui permet de laisser le processus se poursuivre, confiante qu'un besoin commun apparaîtra : *«Accueillir le contexte. Une problématique commune va apparaître.»* (J.L.102). Pour sa part, elle sent important de leur faire part de son expérience au

sujet de la PPP et de l'impact dans ses cours, car son témoignage par lui-même sert d'introduction aux finalités et actions pédagogiques qu'elle pense apporter : *«Moi, apports de la psychopédagogie perceptive : Mes effets sur les élèves.»* (J.L.103).

Lors de la réunion de fin d'année, Isabelle invite d'abord les enseignants à s'exprimer et accueille leurs propos : *«Je leur ai demandé s'ils adhèrent ou pas à ce projet»* (J.L.242). Ensuite, elle se rend compte de leur situation et bien qu'elle ressente de l'empathie envers eux : *«Ils ont besoin de se détendre. Ils ont une vie de dingues...»* (J.L.244-245), elle peut garder son rôle de directrice et penser aux besoins de l'école sans oublier l'objectif principal : *«Oui mais M en M est une école de musique, on n'y vient pas pour s'amuser, mais pour apprendre !»* (J.L.245-246).

Elle prend aussi le temps de faire émerger les difficultés et les besoins des enseignants : *«Beaucoup de choses de tous ordres ont été partagées. J. a parlé de sa difficulté à diriger «Oye cómo va !», et la nécessité de «faire un travail.»* (J.L.242-244). Cette nouvelle manière d'aborder les échanges a permis de résoudre d'anciens problèmes, d'une manière naturelle : *«J'ai pu enfin m'expliquer avec X. du problème d'autorité avec ses élèves.»* (J.L.244). L'objectif de la réunion, fondé sur l'écoute et l'accueil, a été atteint et a un effet de détente physique et psychique chez elle : *«Le débat a été entamé et rien que cette possibilité de parler était déjà pour moi un intense soulagement. Nous avons convenu qu'il fallait en parler plus tard.»* (J.L.246-248). Le témoignage d'Isabelle permet de constater qu'elle a réussi à créer un cadre de confiance qui a permis un échange sincère et ouvert.

Elle se demande comment établir une forme de réciprocité avec les enseignants à travers l'implication de chacun dans le projet éducatif de l'école : *«Est-ce que l'école est seulement moi, ou est-ce aussi les profs ? Dans quel partage des responsabilités ?»* (J.L.151-152) et se questionne également sur la manière d'encourager cette implication, sans la forcer : *«Est-ce forcément celle des profs, et ai-je le droit de leur demander ?»* (J.L.257-258).

- **Contacteur la lenteur et le silence pour respecter le rythme des participants face aux innovations**

Comme nous l'avons constaté, dans sa pratique pédagogique, Isabelle met également en pratique les outils de la PPP dans les réunions avec les enseignants, pour partir d'une relation à elle-même et établir une relation de réciprocité avec eux : *«Partir d'une perception plus ancrée en moi. Le silence. Partir de notre travail (Marga et moi)».* (J.L.104-105). La réciprocité dans le sens de la PPP est ancrée dans la posture de neutralité active.

Isabelle comprend qu'elle doit tenir compte du rythme de chacun face aux innovations. Elle doit accueillir le décalage entre ses attentes et les propos des enseignants: *«Etre patient par rapport aux retours des profs, de mes attentes.»* (J.L.232), pour cela elle s'appuie sur la lenteur du mouvement interne qui leur permettra de s'accorder : *«On ne peut pas aller vite dans les innovations (contact avec LENTEUR en MOI, le rythme juste va être perçu par eux (les enseignants).»* (J.L.233-234).

- **Susciter de l'intérêt pour la formation de la PPP, sans imposer**

Elle formule, également, un possible prolongement de la formation de la PPP, sans se projeter pour savoir si les enseignants montrent de l'intérêt à échanger sur la relation à eux-mêmes et leur mission de pédagogue : *«Peut-être une formation commune (avec les enseignants). Cela peut répondre ou pas aux questions qu'ils rencontrent. Rapport à soi dans la transmission.»* (J.L.106-108). Elle prend la précaution de ne pas imposer son point de vue tout en leur proposant une formation en Psycho-pédagogie perceptive.

Ancrage dans l'immédiateté et ouverture sur l'avenir

- *Piloter le projet éducatif*

Nous pouvons voir là, encore une fois, sa posture liée à l'immédiateté, moment lors duquel se déploie sa potentialité pour agir dans le monde. Cette posture lui permet d'adapter et réajuster, en temps réel, ses stratégies d'action aux défis qui se présentent.

- **Formaliser les perspectives du projet en rapport avec la temporalité du Sensible**

Elle se rend compte qu'elle a été capable de transmettre de manière précise son but à long terme pour le partager avec les enseignants : *«J'ai exprimé clairement les changements de l'école et le projet d'avenir.»* (J.L.240-241). Une fois cette première étape franchie, elle accepte le fait que le projet prendra le temps nécessaire pour se développer : *«Je comprends que l'évolution est possible, mais je commence à percevoir le temps qu'il faudra, comme si je pouvais l'embrasser du regard.»* (J.L.249-250). Son rapport au Sensible lui permet de comprendre que le projet ne se construit pas à partir d'une projection, mais qu'il émerge petit à petit d'une dynamique dont elle n'est pas le maître mais à laquelle elle peut faire confiance : *«Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce gout est encourageant!»* (J.L.259-260).

- **Expliciter les finalités éducatives,**

Proposer un accès à la profondeur à travers une manière d'apprendre et une nouvelle manière d'enseigner

Il est intéressant de noter comment la parole du Sensible émerge du contact à sa propre profondeur et comment celui-ci lui permet de formuler l'objectif principal de son projet éducatif : *«Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.»* (J.L.298-301).

- **Percevoir les écarts pour permettre une autorégulation : s'auto-évaluer, valider ses compétences et mesurer les écarts avec bienveillance**

L'attitude d'Isabelle *«Reconnaître MES COMPÉTENCES. Là où il y a manque, me former (chef de chœur)»* (J.L.60-61), montre sa capacité à auto-évaluer ses compétences et à reconnaître son besoin de formation. Elle se rend compte que celle-ci lui permet de combler ses lacunes dans les meilleures conditions : *«L'aide de Marga c'est aussi rendre plus formelles et plus structurées mes activités et mes recherches. Par ex. : formation P.L., «musiques actuelles» : un cadre, un contrat. Convention de formation. Ce qui m'éviterait de me confronter en permanence à des défis où j'acquiers les compétences en FAISANT.»* (J.L.64-69). Elle questionne sa manière habituelle de fonctionner qui ne tient pas compte de ses forces. Elle se rend compte qu'elle a besoin de mieux mesurer ses forces avant de se donner des objectifs trop ambitieux : *«Comment tenir compte de la situation telle qu'elle est et me proposer des objectifs qui ne me mettent pas en danger, un état de dépassement de mes forces ?»* (J.L.123-124).

- **Gérer l'équipe enseignante : «une liberté encadrée»**

Petit à petit, Isabelle se rend compte qu'elle a beaucoup de mal à assumer son rôle d'encadrement : *«Mais je dois donner un cadre précis (J'ai un mal fou à réfléchir à ça.)»* (J.L.152-153), mais au fur et à mesure de la formation elle change d'attitude et réussit à mobiliser des compétences nouvelles qui lui permettent d'assumer la fonction d'encadrement de son équipe avec souplesse : *«Tâches explicites. Plus je suis explicite, plus je suis détendue. Cadre est donné, je peux être cool. Je suis rassurée car le cadre donne les limites. Une liberté «encadrée» par mes objectifs.»* (J.L.224-226).

- **Apprendre à déléguer et faire confiance**

«Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ? Il y a une peur de perdre le contrôle? Comment donner ma

confiance ?» (J.L.314-316) nous constatons qu'Isabelle est consciente de cette aperception qui l'empêche de comprendre sa difficulté à déléguer. Elle se demande aussi quel est le lien entre le projet professionnel et elle-même : *«Ce qu'il y a derrière le projet de l'école en tant que réalisation personnelle : qu'est-ce que je défends ?»* (J.L.317-318).

1.7 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible

1.7.1 Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage

- *Difficultés liées à la pauvreté perceptive*

Isabelle prend conscience du manque de relation perceptive et cognitive ancrée dans le Sensible : *«Cependant, je sens à la fin de cette introspection, le manque d'une relation avec une pensée d'une autre qualité, comme si cette perspective tournée vers «moi, ma vie, mes manques... 'manquait' d'une dimension verticale.»* (J.L.167-170). Paradoxalement, elle se rend compte qu'elle peut éprouver le manque de perception : *«Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant que sensation.»* (J.L.312-313).

- *Peur de se tromper*

Elle exprime sa crainte de créer des réactions auprès de ses enseignants et prend conscience des tensions que cette peur induit chez elle : *«En fait, disons clairement que j'ai peur de provoquer des désaccords, cela crée une tension à l'avance.»* (J.L.199-200).

- *Résistances par contraste entre ce que la personne découvre et ses comportements habituels*

Elle prend conscience du combat qui s'opère à l'intérieur d'elle-même entre un ancien moi et un nouveau moi qui est en processus de renouvellement : *«Je me bats avec moi-même. Un ancien moi et un nouveau moi.»* (J.L.127). Elle décrit de manière très claire le déséquilibre que crée la confrontation cognitive : *«L'ancien : un lieu de tension, un lieu sombre, mais je ne peux pas être plus précise sur le lieu où ça se passe. C'est un endroit où c'est déposée une habitude de tout prendre en charge, tout porter – et c'est comme si je ne pouvais pas faire autrement. Comme si cette habitude faisait tellement partie de moi, que changer c'est tout bousculer, risquer de perdre l'équilibre.»* (J.L.128-131).

Elle est consciente des résistances qu'elle rencontre pour trouver du temps consacré à la pratique de la gymnastique sensorielle : *«On ne peut pas dire sérieusement que je pratique «l'introspection», ni la gymnastique sensorielle.»* (J.L.263-264). *«Pas trouvé le temps de la gym.»* (J.L.209), ou encore : *«J'ai encore peu pratiqué «l'introspection» dans le même sens de Danis Bois.»* (J.L.163). Elle met plus particulièrement en avant sa difficulté à pratiquer

l'introspection, qui est différente de la méditation qu'elle a l'habitude de pratiquer : *«Pour moi, l'introspection sensorielle reste une étape de ma méditation habituelle, une sorte 'd'annexe'. Je ne m'y intéresse pas très facilement, parce que je connais un processus d'expérience différente, que je n'ai pas envie de mettre de côté.»* (J.L.274-276). Encore une fois elle ressent la difficulté que crée la confrontation entre les deux pratiques.

Elle exprime la tension paradoxale qu'elle ressent, lors de l'apprentissage, entre l'envie d'arrêter le travail et le besoin de se renouveler : *«A la fois envie de tout lâcher et continuer comme avant, et horreur de la stagnation, de l'ennui, de la médiocrité.»* (J.L.205-206). Elle ressent cependant la force de renouvellement qui la pousse à poursuivre : *«Oui, il y a en moi une sorte d'urgence douloureuse.»* (J.L.251-252). Isabelle se rend compte que sa manière de porter son projet n'est pas juste et se demande comment faire autrement : *«Comment porter cette exigence avec sincérité sans que ce soit pesant ? Est-ce possible ?»* (J.L.253-254).

- *Difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté*

Isabelle prend conscience des émotions que provoquent les changements en cours : *«J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée,....»* (J.L.43). Aussi sent-elle les émotions que provoque le fait de se trouver seule à résoudre de nouveaux problèmes : *«Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend. Je sens un fond négatif.»* (J.L.140-141).

- *Difficultés liées à la relation avec autrui*

Elle témoigne de son besoin de se protéger des autres: *«Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...»* (J.L.142-143). Elle exprime également une sorte de déception face à ce principe de non réciprocité, celui-ci est perçu de manière injuste à cause du déséquilibre que crée ce rapport unilatéral : *«Je donne et je reçois rien en retour.»* (J.L.226). *«Acceptation de la lenteur. Les autres n'acceptent pas toujours facilement mes temps de silence avant de formuler ma pensée (dans les réunions).»* (J.L.311-312).

1.7.2 Voies de passage et stratégie déployées en relation avec le sensible

- *La réflexion sur et dans l'action*

Comme le souligne Isabelle, l'accompagnement à médiation corporelle lui permet de percevoir, comprendre et penser d'une manière nouvelle en rapport avec ce processus de renouvellement à l'œuvre : *«Grâce aux séances d'accompagnement corporel et aux échanges avec Marga, je découvre qu'il est possible d'interroger ma pratique professionnelle d'une*

manière nouvelle. Celle-ci est difficile à définir car elle me semble être un processus en cours.» (J.L.21-23).

- *La validation des transformations*

La phrase : «*Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?*» (J.L.177-178) donne à voir sa validation du processus de renouvellement en cours.

- *Le retour à soi : rapport au présent*

Isabelle témoigne à plusieurs reprises de son besoin de revenir à elle-même pour mieux se situer, s'occuper d'elle et poursuivre ses objectifs professionnels : «*Besoin de revenir à moi : mes compétences, mes limites, mes besoins.*» (J.L.122). «*Partir d'une perception plus ancrée en moi.*» (J.L.105). «*Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois content de m'occuper de moi.*» (J.L.133-135). Elle valide le besoin de revenir à elle-même et de renouveler ce contact aussi souvent que possible. «*Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi.*» (J.L.172-174). Cette phrase montre qu'elle a compris que cette réactualisation ne se fait pas sans le rapport à soi.

- *L'accès à un lieu de confiance*

Elle reconnaît l'apparition d'un sentiment de confiance qui émerge de sa relation au Sensible :

«*Peu à peu un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir.*» (J.L.285-286). Elle peut également lâcher prise et laisser le Sensible agir à travers elle : «*Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce goût est encourageant !*» (J.L.260-261).

- *La possibilité de convoquer la relation au Sensible dans la vie quotidienne*

Elle témoigne des moments dans la journée où elle sent une attitude reliée au Sensible : «*J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers évènements.*» (J.L.265-267). «*Posture cohérente avec mon rôle de Directrice : Ecouter. Répondre à leurs besoins. Ecoute sensible, curieuse. Une vraie ouverture.*» (J.L.221-224). Elle sent aussi l'importance de contacter la lenteur du mouvement interne pour respecter aussi le rythme que prend le processus de changement chez chacun : «*On ne peut pas aller vite dans les innovations (contact avec*

LENTEUR en MOI), le Rythme juste va être perçu par eux. (les enseignants)» (J.L.234-235). Elle prend conscience que la relation avec le Sensible émerge de manière spontanée dans sa vie, suite à sa pratique dans des conditions extra-quotidiennes : «Je suis rassurée par la présence de P. Mais aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce matin, pendant l'introspection.» (J.L.239-241).

- *L'accès à la profondeur dans sa vie quotidienne*

Isabelle ancre son projet pédagogique dans l'accompagnement à l'accès à cette profondeur chez ses élèves : *«En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux. Cela se fait sans mots et sans le préméditer.» (J.L.255-256). Pour elle, ce contact avec la profondeur se fait de plus en plus présent dans sa vie quotidienne : «L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.» (J.L.297). Elle témoigne d'une forme de réciprocité actuante avec ses élèves, grâce à la perception commune de cette perception : «Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves.» (J.L.297-298). De cette profondeur, émerge également une pensée fondatrice sur laquelle se fonde son nouveau projet pédagogique : «Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça proposer un accès à la profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.» (J.L.298-301).*

- *La pratique quotidienne des instruments pratiques*

De nombreux exemples de sa pratique des outils de la PPP, dans sa vie personnelle et professionnelle, se trouvent tout le long du recueil des données. Nous en livrons ici seulement quelques-uns : *«Je sens le besoin de poursuivre l'introspection.» (J.L.164-165). Elle témoigne de sa pratique de l'introspection et du processus d'accommodation qui s'est fait par rapport à sa manière habituelle de pratiquer la méditation : «Par rapport à ma propre pratique habituelle de méditation, j'aime l'approche «désintéressée» qui n'a d'autre but que d'accueillir des informations venant du corps, dans le sens : «Le corps comprend et parle.» (J.L.166-168). Elle a découvert une nouvelle manière d'approcher cette pratique.*

1.8 Validation des apports de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation

En tant que praticien chercheur il me semble essentiel de mettre en lumière la reconnaissance et la validation, par Isabelle, des apports de la méthodologie de l'AF à médiation corporelle, pour deux raisons. D'une part, ses propos dévoilent l'une des fonctions de la PPP, qui est l'activité métacognitive et, d'autre part, ses données nous permettent d'évaluer la pertinence de la démarche adoptée lors de l'AF, quant à l'efficacité pédagogique et au transfert des

stratégies du Sensible sur le terrain.

1.8.1 L'accès au rapport à soi

Isabelle prend conscience que l'élément principal sur lequel se fonde cette psycho-pédagogie est le rapport à soi-même : *«Je prends conscience que la PPP avec tous ses objectifs (bien-être personnel, développement d'une nouvelle pédagogie) s'enracine dans un rapport à soi.»* (J.L.162-163). L'étayage apporté par le médiateur n'est plus nécessaire. En effet, l'objectif principal de tout AF est d'apporter les outils pour que le sujet devienne capable de se les approprier pour accéder au corps Sensible de manière « im-médiate », à savoir sans la médiation extérieur.

1.8.2 Validation des conditions extra-quotidiennes dans l'accès au corps Sensible

Elle sait créer les conditions extra-quotidiennes qui donnent accès à la relation du corps Sensible dans son travail personnel: *«Lenteur-Silence»* (J.L.11), *«Silence d'abord-lenteur.»* (J.L.16) puis : *«Le silence. Partir de notre travail (Marga et moi).»* (J.L.106).

1.8.3 Rôle de l'entretien verbal

Isabelle prend conscience que le rôle de l'accompagnatrice est d'aider à reconnaître puis à nommer le sens qui émerge de l'expérience vécue : *«La personne accompagnante a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés.»* (J.L.41-42). Isabelle a compris également l'importance des entretiens verbaux dans l'accompagnement, pour l'aider à reconnaître et valider ses découvertes sans les juger : *«Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime : j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»* (J.L.42-43).

1.8.4 Rôle de la relation d'aide manuelle

Isabelle évoque le traitement manuel et valide les transformations qu'elle perçoit dans ses comportements suite au toucher relationnel et autres outils utilisés avec l'accompagnatrice : *«Pourtant, le résultat de traitements avec Marga, des échanges, du peu que j'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les évènements.»* (J.L.265-267).

1.8.5 Développement de l'auto-organisation

Elle se rend compte que le travail de l'accompagnatrice consiste aussi à l'aider à valider ses compétences et à s'auto-organiser : *«L'aide de Marga c'est aussi rendre plus formelles et plus structurées mes activités et mes recherches. Par ex. : formation P.L., «musiques actuelles» : un cadre, un contrat. Convention de formation.»* (J.L.64-67). Elle se rend compte, grâce à cet AF que le fait de se former pourrait également l'aider à développer

d'autres compétences administratives: *«Ce qui m'éviterait de me confronter en permanence à des défis où j'acquiers les compétences en FAISANT.»* (J.L.68-69).

1.8.6 Transfert des outils du Sensible dans le cadre professionnel

Isabelle prend conscience de la nécessité de donner à la fois un cadre bien précis, tout en laissant un espace de liberté, pour l'auto-organisation des acteurs de l'école : *«Profes :(Marga) Préparation de la réunion (avec Marga) à la suite de notre travail personnel : Grille d'objectifs. Espace inconnu que je laisse à l'intérieur de cette réunion, de la part des enseignants et de la situation.»* (J.L.95-97). Elle nomme les outils pratiques qu'elle a acquis et dont elle va se servir pour animer la prochaine réunion : *«Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer). Compte rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter.»* (J.L.110-111).

Il est intéressant de noter qu'Isabelle arrive à transférer les principes de la PPP, en tant que stratégie ancrée dans le Sensible, pour animer la réunion : *«Point de départ – déroulement – Point d'arrivée.»* (J.L.112). Elle passe en revue les outils qu'elle a préparés avec l'aide de l'accompagnatrice pour la réunion de fin d'année : *«Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas).»* (J.L.117-118). Elle se propose en outre de : *«Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle»* (J.L.119). Nous voyons ici son autonomie face à la mise en pratique des outils de la PPP, tout comme le fait qu'ils lui servent de stratégie dans sa vie professionnelle. Elle se remémore les échanges avec l'accompagnatrice et elle valide la posture ancrée en elle-même, lieu de solidité et de confiance : *«Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle même.»* (J.L.148-150).

1.8.7 Validation le processus d'autonomisation

Elle valide son besoin de poursuivre la formation pour devenir plus autonome dans la pratique de la PPP dans ses cours : *«J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma pratique, alliés aux outils de la PPP. Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»* (J.L.187-190). Elle formule les questions posées par l'accompagnatrice qui lui serviront de guide pour son auto-formation : *«Développer sur la motivation de transmettre, d'ou ça vient ? Quelle énergie ? Quel lieu du corps ? Nouvelles stratégies découvertes grâce à la*

SPP. Sensations nouvelles. Découvertes sensorielles-gestuelles-tissulaires- représentations, questions panoplie de témoignages.» (J.L.76-81).

2. ANALYSE HERMENEUTIQUE INTERVIEW ISABELLE DU 22 MAI 2013

2.1 Renouveau de sa vie personnelle au contact du sensible

2.1.1 Nouvelle manière d'être à soi

- *Sentiment de confiance et de bien-être*

Isabelle prend conscience d'un changement d'être elle-même. Elle sent se consolider une nouvelle confiance en elle qu'elle reconnaît à l'œuvre : *«Mais, je sais qu'il y a une chose qui s'est un peu affirmé, comme si j'avais plus de confiance en moi.» (I.L.112-113).* L'expérience du rapport au Sensible lui donne un accès conscient et direct à une partie d'elle-même, dont elle se sentait coupée et dont l'accès lui était défendu *«Comme si j'avais toujours su que cette chose était là, mais que je l'avais un petit peu mise de côté. Peut être comme quelque chose que je n'avais pas le droit de toucher.» (I.L.113-115).* *«Cette chose»*, qu'elle n'arrive pas à nommer nous renvoie à une potentialité qu'elle présentait déjà, mais qui s'actualise grâce au contact avec cette force vitale perçue à travers le mouvement interne.

L'expérience de l'accompagnement, sous la forme de réciprocité actuante, lui sert de point d'appui pour découvrir le rapport au Sensible : *«Le fait qu'on travaille ensemble cette relation (au mouvement interne), elle me soutient énormément.» (I.L.435-436).* Elle perçoit ce mouvement et formule les effets de l'accordage somato-psychique : *«C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.» (I.L. 436-437).* La perception de la douceur lui donne accès à un état de bien-être.

- *Force à l'intérieur de soi, source de vie et d'expressivité*

La séance du 22 mai a commencé par une introspection enregistrée et guidée, sur le mode de la directivité informative, ce qui a permis à Isabelle d'éprouver, encore une fois, l'importance du silence dans l'expérience de la relation au corps Sensible : *«En fait, c'est plusieurs choses. Je me suis sentie, comme souvent quand il y a ce silence là, reliée à une force à l'intérieur de moi,» (I.L.106-107).* Cette subjectivité corporelle est ressentie par Isabelle, sous la forme d'un dynamisme, lequel, s'il se manifeste au moment même de l'introspection, est également perçu par Isabelle comme la source et l'expression même de sa capacité d'expression et d'interprétation musicale *«la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et transmettre.» (I.L.107-109).*

- *Détente profonde et nouveau rapport à son passé*

Cette expérience de l'introspection sensorielle lui procure une autre perception immédiate de relâchement : *«Il y a comme une sorte de détente profonde !»* (I.L.505). Lorsque son attention est tournée vers elle-même et vers les effets que cette expérience lui procure, son rapport au passé se transforme simultanément : *«Comme si, peut être justement, à un moment comme ça, les difficultés, le poids du passé, les ombres, les choses obscures et lourdes sont complètement reléguées et disparaissent.»* (I.L.506-507). Cette perception directe ne passe plus par ses représentations habituelles, elle lui permet une expérience immédiate et inédite qui met en suspension ses anciennes représentations.

- *Nouvel ancrage identitaire du rapport à sa globalité*

Isabelle se rappelle des effets de l'accompagnement manuel de la séance précédente (30 avril), et outre la détente profonde qu'elle éprouve, elle signale également le soulagement au niveau de l'entorse qu'elle s'était faite au pied : *«Mes problèmes de pieds sont quasiment partis.»* (I.L. 535). Elle met en évidence la sensation d'assurance et d'équilibre que ce soulagement lui procure à nouveau, et prend conscience que celui-ci lui faisait défaut, même si certaines tensions persistent : *«Oui ! J'ai donc retrouvé une stabilité qui certainement m'a quand même beaucoup manqué. Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même.»* (I.L. 539-541) Nous pouvons en déduire qu'il s'agit d'une stabilité autant physique que psychique. Il convient également de souligner que la relation d'aide manuelle permet une autorégulation naturelle de son sommeil et qu'elle n'a plus besoin de prendre de médicaments pour dormir : *«Mais c'est vrai que je ne prends plus de somnifère. Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus besoin, pour l'instant.»* (I.L.552).

2.2 Sentiment d'existence et nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle

Elle éprouve une nouvelle possibilité, celle de pouvoir garder son identité et son lien à elle-même tout en s'impliquant dans la vie : *«C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.»* (I.L.148-149).

2.2.1 S'occuper de soi

L'expérience corporelle interne et le nouveau rapport à elle-même, qu'Isabelle a vécu lors de l'accompagnement manuel, lui a révélé directement à quel point elle s'empêchait de prendre soin d'elle: *«Mais, peut-être ce qui m'a le plus ébranlée après le travail qu'on a fait le 30 avril, c'est de me rendre compte d'une façon aussi concrète que je m'interdisais de*

m'occuper de moi.» (I.L.139-140). Cette prise de conscience, par contraste, lui ouvre une nouvelle perspective s'agissant de la place et du temps qu'elle doit se donner dans sa vie personnelle : *«C'est ça dire que, c'est devenu mon but actuel (déléguer pour m'occuper de moi). Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d'avoir un résultat immédiat.»* (I.L.286-288). Elle prend conscience que ce constat se fait sans aucun besoin de changer quoi que ce soit, il s'agit uniquement d'en prendre acte dans un premier temps.

2.2.2 Mieux articuler sa vie personnelle et professionnelle

Nous pouvons constater qu'Isabelle s'accorde des moments pour se détendre: *«Le moment que je m'accorde essentiellement, c'est la matin. Quand je me lève, j'ai un moment de méditation et puis un moment de gymnastique, appelons cela une gymnastique physiologique, qui est liée à des besoins d'élongation des muscles. Donc, ça me fait du bien.»* (I.L.368-371). Ces moments qu'elle s'accorde sont le fruit d'un changement de repères, elle se donne des moments pour faire avoir des activités qui lui font plaisir: *«Sinon, des moments de stratégie pour m'occuper de moi ? Quand je sens que c'est trop, je joue du piano. Je joue des choses qui me plaisent ou j'improvise. Revenir à la musique, c'est comme une façon de revenir à moi !»* (I.L.375-377). Elle se permet également des moments de repos : *«Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé.»* (I.L.545-551). Elle attribue d'abord cette détente au moment de repos, puis prend conscience ensuite que ces moments de détente qu'elle s'autorise aujourd'hui à prendre sont le fruit du travail effectué ensemble: *«J'ai fait de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.»* (I.L.575-576). Nous observons ici un changement important dans la mesure où Isabelle s'aménage maintenant des espaces et des temps personnels dans sa vie.

2.3 Nouvelle manière d'être et d'agir avec les autres

2.3.1 Rapport a ses proches

- *Joie de se laisser porter*

Les congés, qu'Isabelle s'est enfin permis de prendre, ont été l'occasion pour elle de découvrir une nouvelle forme de relation avec les autres. Elle s'est alors retrouvée entourée d'amis qui, chose inédite, prenaient soin d'elle : *«C'est aussi parce que je me suis donnée une autre façon de m'occuper de moi : je suis partie en vacances, je suis allée me promener et beaucoup d'amis proches ce sont occupés de moi»* (I.L.388-390). La surprise venait du fait

qu'elle constatait alors que, contrairement à *son habitude de tout porter*, plusieurs opportunités sont apparues qui lui permettaient de laisser les autres prendre soin d'elle : *«J'étais assez étonnée de vivre ces moments là. C'est comme si... comment dire ? Je ne sais pas si c'est les circonstances qui ont fait ça, mais je me suis trouvée dans plusieurs situations où les gens s'occupaient de moi.»* (I.L.402-404). Il est ici intéressant d'observer et de noter que *ces situations* n'ont pas été la conséquence directe d'une quelconque intention ou action volontaire d'Isabelle, qui aurait ainsi provoqué ces situations de manière directe, mais que, dans une forme de réponse à un besoin immédiat, les invitations se sont justement présentées au moment où elle en éprouvait le besoin.

- *Sentiment de bonheur et d'authenticité*

Cette nouvelle relation de réciprocité avec des personnes proches lui a permis d'éprouver un sentiment de bonheur et d'expérimenter une manière d'être plus authentique dans les échanges qu'elle a avec les autres et avec elle-même: *«J'étais très heureuses et il y eu comme un échange assez naturel. Je ne suis pas très sûre que j'aie été toujours comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée.»* (I.L.405-406). Nous noterons ici que la nouvelle manière d'être à soi, passe également par la relation aux autres. Sur ce point, il est intéressant de noter que c'est justement cette interaction qui nourrit son identité profonde, et que, chose tout aussi importante, ce nouveau goût pour sa singularité qui transparaît dans sa relation aux autres, est aussi validé par son entourage : *«D'ailleurs, certains de mes amis m'ont dit que, effectivement, j'étais plus ouverte, plus épanouie.»* (I.L.406-407).

- *Découverte et accueil de la douceur*

C'est dans ce contexte qu'Isabelle éprouve et partage l'expérience d'un nouveau déploiement perceptif à elle-même et aux autres : *«Effectivement, je crois qu'accueillir cette douceur de la part des personnes extérieures, ça doit être assez nouveau pour moi et j'en ai eu des retours de la part des personnes, de ces amis.»* (I.L.431-433). Cette expérience, qui est une expérience partagée, lui permet de prendre conscience du chemin qui lui reste à parcourir pour ressentir cette même bienveillance, cette fois à l'égard d'elle-même : *«Peut-être ce qui reste un petit peu à explorer, c'est comment accueillir cette douceur pour moi même, sans passer forcément...? Là, c'est des amis qui m'avaient invitée...»* (I.L.433-435).

- *Sentiment de réciprocité*

La suite de l'expérience, qu'Isabelle continue de raconter, dépeint de manière singulière la relation de réciprocité qui se construit sur le mode du Sensible.

Au travers d'un cheminement vers soi, pour aller à la rencontre de l'autre, son récit dévoile un processus relationnel qui aboutit à un sentiment réciproque de joie, joie d'éprouver un sentiment d'existence partagée. Elle témoigne :

D'abord ils se retrouvent ensemble : «... *Quand j'étais en vacances, donc j'étais invitée dans une très belle maison, pendant les vacances de printemps, par deux amis, deux amis hommes. Donc, on a passé quatre jours ensemble et puis, le cinquième jour, on a fait une promenade sur une plage. J'avais très envie de voir la mer.*»

Ensuite ils se séparent : «*Et on s'est séparé juste avant de prendre le chemin sur cette plage. Il se trouve que moi, j'ai pris un chemin et qu'eux, ils en ont pris un autre.*» (I.L.476-483). Ces deux dernières phrases nous renvoient au mouvement premier de l'altérité qui commence par un retour vers soi servant ensuite à accueillir l'autre.

Sentiment partagé d'exister : «*Donc, je suis arrivée au bord de la mer et au bout de cinq minutes de contemplation, je me suis aperçue qu'ils n'étaient plus là !*» (I.L.483-484), qui a généré une perception d'apaisement réciproque : «*Finalement on s'est retrouvés! J'ai senti qu'on était tous les trois, extrêmement soulagés de s'être retrouvés.*» (I.L.488-489).

- *Sentiment d'exister en lien avec ses proches*

Isabelle fait également part de l'intensité de la relation ressentie par chacun et partagée par les trois : «*Et ils (deux amis) étaient assis chacun à côté de moi et j'ai senti de leur part beaucoup d'affection dans ce soulagement de s'être retrouvés. Et ça, c'est une chose intense qui s'est passée à ce moment là dont je suis certaine !*» (I.L.491-493). Nous voyons ici la signature de la rencontre dans un lieu perceptif commun dans lequel s'éprouvent à la fois la singularité et l'altérité. Isabelle décrit également le déploiement perceptif qui se présente sous la forme d'une 'chaleur affectueuse' qui vient nourrir un fort sentiment d'existence : «*Et en plus, comme ils étaient à côté de moi, il y avait comme une chaleur affectueuse et ça m'a nourrie, quoi !*» (I.L.503-504).

- *Nouveau sentiment d'harmonie avec ses proches*

Isabelle témoignera également de son sentiment d'étonnement face au changement radical qui s'est produit dans la relation avec certaines personnes de sa famille avec lesquelles elle avait de grandes difficultés à se rapprocher depuis longtemps : «*Pendant des années, je me suis très mal entendu avec cette personne. Progressivement les choses se sont améliorées ces derniers temps. Mais je pense que ce week-end, c'est quand même assez étonnant ! Dans le sens où une certaine harmonie s'est installée (entre son compagnon, elle et moi) qui n'est quand même pas évidente dans une maison où on est obligé de rester souvent à l'intérieur.*»

(I.L.563-568). Elle fait part de ce revirement de la relation qui passe de la mésentente à une certaine harmonie. Bien que cette dernière ne soit que partielle, nous pouvons tout de même relever le changement profond qui s'est indubitablement opéré dans la relation.

- *Se laisser porter et faire du bien par ses proches*

Isabelle souligne elle-même le rapport entre ce renouvellement relationnel et le travail d'accompagnement en cours. Elle constate d'abord le contraste entre la relation, vécue comme un fardeau dans le passé, dont elle n'arrivait pas à se défaire : «*Autrefois, je ne me sentais pas très bien. J'avais l'impression de tomber en enfance. J'avais l'impression d'un poids un peu pénible.*» (I.L.572-574), et la nouvelle attitude de légèreté éprouvée grâce à l'abandon confiant qu'elle consent à s'autoriser face à ses proches : «*Et là, c'était un petit peu là, mais là aussi je me suis laissée faire. Je me suis laissée inviter au restaurant... X a fait la cuisine, je me suis laissée faire de très bons repas.*» (I.L.574-575).

2.4 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible

- *Rapport à l'immédiateté et rapport à l'advenir*

Isabelle découvre un nouveau rapport au temps face au processus de changement qu'elle est en train de vivre au niveau de l'organisation de son école. Si elle comprend que celui-ci demandera inévitablement la mise en place de nouvelles stratégies, elle ne se sent pas pour autant prise par un état d'urgence qui naît de la précipitation habituelle de vouloir y répondre à tous prix : «*Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d'avoir un résultat immédiat.*» (I.L.286-288).

- *Priorité au processus en cours*

Elle se rend bien compte que les changements qu'elle est en train de vivre obéissent à des lois qu'elle a pourtant besoin de comprendre sans pour autant vouloir en empêcher le déroulement : «*C'est un processus, quoi ! Voilà ! Je sens que c'est un processus qui va se développer et évidemment il faut que je réfléchisse, il ne va pas se faire tout seule, mais... C'est devenu mon objectif numéro un (s'occuper de soi).*» (I.L.292-294).

- *Rapport à l'immédiateté dans le quotidien*

Comme nous le verrons dans sa pratique d'enseignante, Isabelle expérimente aussi pendant ses cours ce rapport au Sensible qui permet un changement d'état de ses élèves : «*Immédiatement, dans l'atmosphère, il y a un silence entre moi et les élèves et, évidemment, ce silence apporte à la fois une certaine, euh... Disons, une sorte de paix et de repos pour moi*

et probablement une préparation pour les élèves, parce que il y quelque chose qui se transforme dans l'atmosphère.» (I.L.157-160). Elle prend conscience que, même si ce n'est que le début de son apprentissage du rapport au Sensible, les exercices qu'elle pratique dans des conditions extra-quotidiennes, lui permettent de revenir à l'instant au lieu de se projeter comme d'habitude : *«Et du coup, après, moi, quand je travaille, je suis moins dans une projection. Mais enfin, c'est quand même tout un trajet que je ne fais que commencer.»* (I.L.160-162). La question qu'elle pose au sujet de l'ancrage dans le présent : *«Donc, y a t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?»* (I.L.340-341) révèle sa découverte d'une nouvelle perspective de rapport à l'immédiateté.

Une autre confrontation importante qu'Isabelle souligne c'est le fait de manquer de temps pour elle-même. D'habitude, elle s'interdit de jouer du piano pour son plaisir, et lorsqu'il lui arrive tout de même de le faire, elle sent qu'elle enfreint un interdit : *«Mais pour l'instant, c'est comme une sorte d'échappatoire... C'est comme si je transgressais quelque chose, parce que normalement, je n'ai pas le temps de le faire»* (I.L.377-380). Cependant, le nouveau rapport à soi lui permet aujourd'hui de prendre la décision de se donner la liberté de prendre du temps pour elle. Nous y voyons une forme de libération par rapport à son habitude de se l'interdire : *«C'est comme si je me disais : «Tant pis, je prends le temps de le faire.»* (I.L.379-380).

2.5 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modification comportemental dans sa vie professionnelle

2.5.1 Nouvelle posture d'enseignante

- *Rapport à soi et rapport à ses élèves*
- **Savoir se situer : distance de proximité**
Isabelle prend conscience de son rapport asymétrique, avec les autres, et en particulier avec ses élèves : *«Comme on disait, je vais vers les autres surtout vers les enfants. Je me projette et je me retrouve ensuite comme vidée.»* (I.L.130-131). Mais cette prise de conscience ancrée dans le rapport à son corps lui a permis de façon simultanée de découvrir un nouveau rapport à l'autre, ancré dans le rapport à soi : *«C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.»* (I.L.148-149). Elle retrouve cette même asymétrie dans sa manière d'aider les élèves à atteindre des objectifs élevés : *«Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie*

de se lever tous seuls.» (I.L. 333-335). Isabelle prend conscience de la manière dont elle se donne habituellement en tant qu'enseignante, qui au lieu de la ressourcer, la vide : *«Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense d'énergie, comme une hémorragie, quoi !»* (I.L.335-336).

- *Rapport à la profondeur et finalités éducatives*

- **Sa vocation d'éducatrice**

Malgré tous ces inconvénients, elle trouve une grande satisfaction lorsqu'elle perçoit une forme de réciprocité avec ses élèves, réciprocité qui la rend très heureuse : *«En même temps, le fait que les élèves tous au même temps, d'une façon harmonieuse, interprètent l'œuvre, pour moi c'est le summum du bonheur.»* (I.L. 338-339). Elle est heureuse d'avoir réussi à ce que ses élèves interprètent de manière harmonieuse l'œuvre. C'est en somme le résultat visible ou audible de l'atteinte de son objectif pédagogique : celui de permettre à l'élève d'interpréter une œuvre avec qualité et autonomie.

2.5.2 Pratique pédagogique en rapport avec ses finalités éducatives

Pour mémoire, à la suite du Projet 1 auprès d'Isabelle et de ses élèves, nous avons mis en place et adapté des exercices sensoriels qu'Isabelle a appliqués dans ses cours, notamment les exercices concernant la gestuelle. On a pu alors observer deux changements importants : l'un concernant le renouvellement de la pratique pédagogique d'Isabelle, l'autre concernant les élèves et l'atmosphère des cours.

Ancrage dans l'immédiateté et sa profondeur

- *Nouvelles stratégies pédagogiques à médiation corporelle et incidences sur les élèves et les cours d'Isabelle.*

- **Rester en contact avec l'immédiateté pendant les cours**

Bien qu'elle n'ait pas encore beaucoup pratiqué ces exercices de gestuelle en début de cours, elle sent malgré tout qu'ils lui apportent un rapport à elle-même ancrée dans l'immédiateté, pendant le cours : *«Et du coup, après, moi, quand je travaille, je suis moins dans une projection. Mais enfin, c'est quand même tout un trajet que je ne fais que commencer.»* (I.L.160-162).

- **Rituel d'accordage somato-psychique en début de cours et mobilisation des outils internes des élèves pour les disposer à l'apprentissage**

Isabelle reconnaît que c'est grâce aux élèves qu'elle revient à la pratique de la gestuelle dans sa vie quotidienne : *«Alors, j'ai réessayé, parce qu'en fait, j'ai été ramenée par le quotidien avec les élèves. Donc, j'ai repris des petits exercices»* (I.L.154). Elle prend conscience, grâce

à la pratique des outils de la PPP, de l'importance du silence et de la lenteur : *«A chaque fois que je reprends ces petits exercices, il y a toujours ces fameuses conditions extra-quotidiennes qui réapparaissent.»* (I.L.155-162), qui modifie d'une part l'ambiance de la classe ainsi que la relation entre Isabelle et ses élèves : *«Immédiatement, dans l'atmosphère, il y a un silence entre moi et les élèves et, évidemment, ce silence apporte à la fois une certaine, euh... Disons, une sorte de paix et de repos pour moi et probablement une préparation pour les élèves, parce que il y quelque chose qui se transforme dans l'atmosphère.»* (I.L.157-160). Cette sensation de tranquillité est perçue comme une préparation qui permet aux élèves et à l'enseignante de mieux entrer dans le cours. En même temps, elle éprouve le changement dans sa manière d'être et celle de ses élèves.

Isabelle exprime bien les différences qu'elle perçoit dans ses cours, selon qu'elle décide ou non de commencer avec ces exercices sensoriels. Lorsqu'elle les propose, elle instaure les conditions extra-quotidiennes tout au début de son cours, c'est-à-dire que le cours commence par cette relation au silence et à soi-même : *«Oui. Ce que je vois c'est que ce moment, où j'introduis ce petit exercice, où le silence apparaît, en fait, c'est un point de départ.»* (I.L.220-221).

- **Silence et lenteur : apaisement et tranquillité des élèves**

Elle tient également compte de la lenteur, conditions extra-quotidiennes d'accès au Sensible : *«Et il y a aussi une chose, que c'est qu'à partir de ce silence et aussi d'une certaine façon de cette lenteur, les élèves cessent de s'agiter, de tourniquer, de tripoter leur cahier, etc.»* (I.L.234-236).

- **Rapport au Sensible et nouvelle atmosphère pendant les cours**

Un autre point important qui se dégage, et qu'elle découvre par contraste, concerne la différence de qualité qui émane du cours lorsqu'elle commence par créer les conditions d'accès au Sensible : *«Si on est au début du cours, si c'est soutenu d'une certaine façon, ça peut donner à tout le cours une autre matière.»* (I.L.220-221). L'évocation de la 'matière' nous renvoie aussi aux sensations d'ancrage et de consistance qui se dégagent de la relation au mouvement interne. Tandis que, si au contraire, elle se précipite dans l'action, elle perçoit qu'il y a une différence de 'qualité' dans ses cours : *«Parce que, j'ai été tenté aussi d'autres fois, comme j'avais beaucoup d'objectifs, de vlan... «Allez on commence.» Je corrige vos devoirs et je fais comme d'habitude... Et puis bon, ça se passe bien, mais ça n'a pas la même qualité que quand on a commence par le petit exercice.»* (I.L.221-225).

- **Efficacité sur l'audition musicale des élèves**

Les exemples, qu'elle donne par la suite, illustrent de quelle manière les exercices sensoriels qu'elle pratique en début de cours contribuent à un meilleur apprentissage des élèves. Ils développent les capacités auditives des élèves, objectif essentiel dans la pédagogie Willems : *«Par exemple, si on commence par ça (petit exercice de gestuelle sensorielle) et qu'ensuite on est au moment de l'audition, qui est un moment extrêmement important dans un cours, il est clair que si on part de ce moment là, ensuite l'audition, c'est beaucoup plus efficace (Silence).»* (I.L.232-234).

- **Développer la palette perceptive et évocative pour interpréter la musique**

Lors de ses cours, Isabelle est non seulement capable de créer les conditions d'accès au Sensible, pour développer la capacité perceptive des ses élèves, mais également de les aider à développer la palette sensorielle, afin d'améliorer leur performance musicale et enrichir leur interprétation : *«Je leur demande de... ce que tu appelles évoquer... de se sentir d'une certaine façon et puis d'évoquer le son qu'ils ont envie d'entendre quand ils vont poser leurs doigts sur le piano.»* (I.L.242-244). Une stratégie d'apprentissage, basée sur l'enrichissement perceptif et évocatif, qu'elle développe chez ses élèves pour les rendre autonomes : *«Et aussi, je leur demande d'évoquer tout le morceau, comme si c'était un paysage, c'est-à-dire essayer d'avoir une représentation globale, et ça, tous les grands artistes le disent.»* (I.L.245-247).

2.5.3 Nouvelle posture de directrice et modifications comportementales dans sa pratique managériale

Ancrage dans l'immédiateté et ouverture vers l'avenir

- *Définir les priorités en tenant compte de ses nouvelles compréhensions*

En tant que directrice, elle prend également conscience de sa tendance, face à l'exigence des parents d'élèves, à se fixer des objectifs trop ambitieux par rapport à ses possibilités actuelles : *«C'est à dire que (comme le but c'est quand même un enjeu important, vis à vis de l'école, des parents, etc.), je me suis fixée comme d'habitude, des défis un petit peu élevés.»* (I.L.331-333).

Cette prise de conscience passe par la relation à son corps et la perception de la fatigue engendrée par la perpétuelle demande d'adaptation : *«Mais, l'autre chose qui est extrêmement fatigante et dispersante, c'est que je suis obligée, pour l'instant, dans la situation actuelle, de me concentrer sur les activités qui sont de nature différentes.»* (I.L.345-346). Elle se rend compte que la fatigue vient du fait que les tâches qu'elle doit accomplir sont déraisonnables et trop hétéroclites : *«Si je ne devais que m'occuper d'enseigner ou de*

préparer le concert, sur le plan musical, je ne serais pas aussi fatiguée! Ce qui est extrêmement fatiguant et exaspérant, c'est de passer de l'organisation à l'enseignement, et revenir à l'organisation, et revenir à l'enseignement... Parce que ce n'est pas la même fatigue fonctionnelle. Et donc, ça me demande à chaque fois un effort de retournement !» (I.L.346-351). Elle prend conscience de la difficulté que représentent ces modifications constantes et qui demandent des compétences multiples.

- *Besoin de déléguer des tâches*

Isabelle prend conscience du processus de changement qui s'est opéré progressivement tout au long de l'accompagnement et de la nécessité de déléguer certaines tâches pour mieux articuler sa vie personnelle et sa vie professionnelle : *«Je n'ai pas de résultat concret. Mais, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui bougeait. Dans le sens, qu'il y a un moment déjà que je dis que je dois déléguer un certain nombre de tâches, pour pouvoir me consacrer aux tâches qui me plaisent.»* (I.L.280-282). *Ce besoin de déléguer des tâches professionnelles est devenu une priorité dans sa vie : «C'est ça dire que, c'est devenu mon but actuel.»* (I.L.286). Il s'agit ici d'un changement fondamental dans sa vie, si l'on tient compte de son habitude de tout porter et prendre en charge.

2.6 Rapport à l'expérience formatrice du Sensible

2.6.1 Difficultés d'apprentissage

- *Difficulté à pratiquer les outils du Sensible seule*

Le processus d'autonomisation ne se fait pas d'un seul coup et Isabelle en fait directement l'expérience. Malgré l'intérêt qu'Isabelle porte aux outils pour entrer en contact avec le Sensible, elle se rend compte que cet intérêt n'est pas encore une priorité, car il passe après les autres besoins qui s'imposent : *«J'avais moins besoin de m'occuper de moi (pendant les vacances chez des amis). Ceci dit, l'intérêt est toujours là, mais l'intérêt pour cette gymnastique est parti un peu dans les coulisses, à cause de l'urgence du reste.»* (I.L.394-396).

- *Difficulté à prendre soin de soi*

Isabelle exprime sa difficulté à s'occuper d'elle-même lorsqu'elle se trouve seule : *«Ce qui reste une difficulté pour moi, c'est mettons : j'ai un dimanche devant moi, euh... Qu'est-ce que je vais pouvoir m'accorder qui va me faire plaisir ? Cela, pour moi, reste un problème»* (I.L.437-439). Il y a une prédominance de son rôle de responsable et c'est comme si elle était coupée de cet élan d'insouciance, indispensable à certains moments de la vie.

2.6.2 Voies de passage déployées et stratégies en relation avec le sensible

- *Rapport au Sensible dans le quotidien*

Comme nous l'avons déjà souligné, le mouvement interne est ressenti par Isabelle de manière intime dans des conditions extra-quotidiennes, ainsi que dans les actes quotidiens. : *«En fait, c'est plusieurs choses. Je me suis sentie, comme souvent quand il y a ce silence-là, reliée à une force à l'intérieur de moi, qui est la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et transmettre.»* (I.L.106-109). Elle éprouve cette force régulatrice et créatrice en tant que musicienne et pédagogue.

- *Pratiquer les outils du Sensible avec les autres*

Isabelle reprend les exercices de gestuelle grâce à la relation avec ses élèves pendant les cours : *«Alors, j'ai réessayé, parce qu'en fait, j'ai été ramené par le quotidien avec les élèves. Donc, j'ai repris des petits exercices»* (I.L.154).

2.7 Validation de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation

2.7.1 Apprendre la distance de proximité

Isabelle valide le travail pratique qu'elle fait avec l'accompagnatrice. Ceci lui permet de s'enraciner dans l'immédiateté et de suspendre sa manière habituelle de fonctionner : *«Mais, ce qui m'a intéressé dans le travail que nous avons fait ensemble, c'est que, comme c'est si concret et immédiat, c'est comme si tout d'un coup je le voyais et tout d'un coup la question s'est posée.»* (I.L.145-148). Cet enracinement est vécu par elle comme une nouvelle manière de s'impliquer. Elle peut donner ses cours sans se perdre complètement, comme cela lui arrive habituellement : *«C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : «c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.»* (I.L.148-149).

2.7.2 Point d'appui apporté par l'accompagnatrice et rapport au Sensible

Isabelle met en lumière la particularité de l'AF fondée sur la médiation corporelle du Sensible. La PPP apporte les outils qui permettent de contacter le corps Sensible, l'AF quant à lui a le rôle de servir de médiateur pour apprendre à sentir les effets de ce contact : *«Le fait qu'on travaille ensemble cette relation (au Sensible), elle me soutient énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.»* (I.L.435-437). Elle valide aussi le fait que cette nouvelle manière d'écouter sa fatigue et de se reposer est en rapport avec l'AF : *«J'ai fait de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.»* (I.L.475-476).

3. ANALYSE HERMENEUTIQUE INTERVIEW ISABELLE DU 31 JUILLET (BILAN)

Lors du bilan final, Isabelle a fait surtout part des nouvelles prises de décisions et des stratégies mises en place dans sa vie personnelle et professionnelle. Nous voyons apparaître une transformation, plus particulièrement dans son mode de manager l'équipe d'enseignants et dans ses décisions managériales.

3.1 Nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle au contact avec le sensible

3.1.1 S'offrir des espaces de liberté et de rêve avant de fixer les priorités

Avant de passer à l'action, Isabelle prend le temps de s'auto-évaluer professionnellement pour déterminer quelles sont les compétences sur lesquelles elle peut s'appuyer aisément pour dégager du temps pour elle : *«Oui, j'ai aussi décidé de faire comme une sorte de bilan pour moi-même : qu'est-ce que je peux faire, en étant à l'aise ? Donc, j'en ai fait une liste : des cours de piano, des cours de solfège.»* (B.L.297-299). Dans cette étape de prise de décision, clairement dissociée du passage à l'action, Isabelle s'autorise librement d'envisager une vie sans contraintes, fondée sur un autre rapport au temps dans laquelle elle pourrait intégrer la notion de plaisir et de bien-être : *«J'ai imaginé ce que j'avais envie de faire dans un monde idéal, où j'avais le temps de faire ce que j'avais envie de faire.»* (B.L.299-300).

Cette pensée créative nous renvoie à la pratique de la gestuelle libre, quand la personne explore de nouveaux espaces avec son corps sans suivre un mouvement codifié.

Isabelle expérimente un mouvement libre de sa pensée. Elle explore d'abord tous les possibles avant de considérer les limites de la réalité immédiate puis met en place de nouvelles perspectives avec beaucoup plus de liberté et d'amplitude.

3.1.2 S'occuper de soi : objectif prioritaire qui émerge du nouveau rapport à soi

L'objectif qui se dégage en priorité, c'est le besoin d'introduire une certaine sérénité intérieure dans l'accomplissement de ses tâches professionnelles : *«Je me suis fixée ça comme objectif : de me libérer tranquillement de ce que je ne sais pas faire, pour faire tranquillement ce que je sais faire !»* (B.L.300-302). Elle prend conscience de l'inter-relation qui existe entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle et le besoin qu'elle éprouve de dégager du temps, uniquement pour elle, indépendamment de son travail professionnel : *«Le fait de déléguer des tâches à quelqu'un, ça me permet évidemment d'avoir du temps.»* (B.L.312-313). Bien qu'elle arrive maintenant à déléguer, comme nous le verrons dans le renouvellement professionnel, elle se rend compte que les décisions concernant les activités de sa vie privée prendront plus de temps à venir : *«Oui, c'est toute une orientation nouvelle*

qui, je pense, prendra peut-être plus de temps : s'occuper de soi.» (B.L.317-318). Ce cheminement lui a permis de prendre conscience que sa difficulté à défendre son espace personnel et intime, la prédispose à se perdre dans sa vie professionnelle : *«Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce que je n'arrive pas à délimiter les frontières, à un moment donné me dire : ça c'est pour moi !»* (B.L.318-320).

3.2 Emergence de nouvelles attitudes en rapport avec le sensible

3.2.1 Rapport à immédiateté et advenir

Il est intéressant de noter que l'enrichissement perceptif et cognitif d'Isabelle, tout au long de l'accompagnement formation, l'ont rendue non seulement capable de percevoir et de discerner les besoins personnels et professionnels, mais également capable d'apercevoir les informations qui se sont présentées spontanément, de manière « miraculeuse » : *«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»* (B.L.254-255). Il apparaît un accordage entre ses besoins et les événements qui adviennent dans sa vie.

3.3 Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec le sensible et modifications comportementales dans sa vie professionnelle

3.3.1 Nouvelle pratique managériale

Une fois de plus, nous pouvons constater que le rapport au corps Sensible donne accès à une activité perceptivo-cognitive qui prend la forme, tantôt d'un questionnement, tantôt d'un point d'appui de réflexion, qui précède la prise de décisions et les mises en action.

Posture de neutralité active et ancrage dans l'immédiateté

- *Prise de recul et temps de réflexion*

L'expérience du rapport au Sensible, qui a précédé, a permis à Isabelle de distinguer un temps de mise à distance de l'action indépendant de l'action elle-même : *«Evidemment il faut prendre un peu de recul car quand on est dans la bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir.»* (B.L.247-248). Ce point d'appui de réflexion met en lumière, par contraste, la prise de conscience du contexte dans lequel elle s'est trouvée obligée à faire face, pour répondre de manière aléatoire aux besoins grandissants de l'école : *«M'étant reposée et ayant réfléchi à toutes ces questions, il s'est confirmé que, pour diverses raisons, l'école a grandi et je me suis trouvée dans la situation de tout porter et de faire face de façon absolument irrésistible à tous les problèmes.»* (B.L.248-251). Cette prise de conscience, du contexte dans

lequel elle se trouvait absorbée avant le début de l'AF, lui donne accès à d'autres modes de fonctionnement, jusque là insoupçonnés : *«Avec le recul, je me rends compte que ce n'est pas une fatalité et qu'il y a d'autres façons de travailler.»* (B.L.251-252).

- *Percevoir les écarts pour permettre une autorégulation, s'auto-évaluer, valider ses compétences et mesurer les écarts avec bienveillance*

Ce n'est pas la première fois qu'Isabelle se questionne sur la possibilité de déléguer certaines tâches pédagogiques : *«De même que je me suis posée la question pour d'autres choses, par exemple pour le chef de chœur du concert.»* (B.L.285-286). L'une des questions concerne justement le mécanisme qui la pousse à prendre en charge des tâches pour lesquelles elle n'est pas compétente, ce qui lui demande de se surpasser pour apporter la réponse : *«Pourquoi vouloir absolument faire des choses pour lesquelles je n'ai pas été formée professionnellement ? Donc, je suis toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles.»* (B.L.286-288). Elle convient qu'elle se sent attirée par ces activités inconnues, mais elle se rend compte que celles-ci lui demandent une continuelle adaptation qui la mettent en difficulté et l'épuisent : *«En effet c'est risqué, c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant !»* (B.L.288- 289).

Ancrage dans l'immédiateté et ouverture vers l'avenir

- *Préparer les réunions*
- **Outils d'anticipation et ouverture vers l'avenir (outils pédagogiques et outils du Sensible)**

Isabelle reconnaît que la formatrice lui a apporté des outils concrets pour gérer la réunion générale des enseignants qu'elle redoutait tant : *«En fait, la dernière fois qu'on s'était vues, tu m'avais donné, en effet, beaucoup d'éléments par rapport à cette réunion pour laquelle j'avais beaucoup d'appréhension et qui devait se dérouler avec tous les professeurs réunis.»* (B.L.23-25). Quand elle affirme : *«J'ai une idée de comment ça doit se passer, laisser peut-être les professeurs s'exprimer»* (B.L.28), cela montre sa posture de directrice ouverte et à l'écoute des propositions des enseignants. Quant à son attitude de neutralité active, la phrase : *«Être ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence)»* (B.L.29), montre son désir d'accueillir et de recueillir la participation de chacun.

Une autre de ses nouvelles pratiques concerne l'appui écrit qui permet d'être plus à l'aise et clair: *«En fait ce qui m'est apparu de nouveau, comme je te le disais tout à l'heure, c'est que j'ai beaucoup préparé ces réunions et je me suis mise à écrire. Chose qu'avant je n'aimais*

pas tellement parce peut-être que j'avais l'impression que c'était trop contraignant, que ça figeait. Mais en réalité cela donne une sorte de confort, et en effet cela précise le projet.» (B.L.178-181). Elle souligne que cette pratique lui permet de rester libre tout en gardant une direction précise : *«Je suis vraiment dans une ouverture, et un questionnement et, en même temps, je sais quel est le cadre. Ce qui empêche de partir dans tous les sens, ce qui est en effet une grande tendance.»* (B.L.183-185). C'est intéressant de noter que l'expérience lui a permis de changer la représentation qu'elle se faisait du rôle que pouvait jouer l'écriture.

- *Animer les réunions*

- **Inviter les enseignants à parler et les laisser exprimer leurs besoins**

En tant que directrice, Isabelle a développé des compétences pour conduire des réunions et solliciter les enseignants à exprimer leurs besoins, ce qui met en évidence une démarche centrée sur les enseignants. Elle tient compte de chacun en tant que personne singulière : *«Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentaient des besoins, est-ce qu'ils avaient des désirs ?»* (B.L.34-35). Elle souligne au passage que cette démarche participative s'est affirmée suite au travail d'accompagnement formation que nous avons engagé ensemble : *«Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail que l'on a fait ensemble.»* (B.L.36-37).

- **Laisser la place à la singularité de chacun**

Elle prend conscience que cette nouvelle manière de considérer chacun des enseignants à part entière leur donne accès à l'expression de leur propre singularité : *«Et donc, en effet, par exemple, j'ai posé la question : qu'est-ce que vous pensez de cette année et X a dit des choses qui m'ont en effet étonnée. Ce n'est pas tellement ce qu'elle a dit, mais le fait qu'elle parle vraiment.»* (B.L.49-51). Cela permet de constater qu'Isabelle a su apporter les conditions pour que les enseignants se sentent en confiance et que les plus discrets d'entre eux osent s'exprimer.

- **Solliciter leur avis avec confiance, être à l'écoute et échanger avec sincérité**

Elle se rend compte que cette communication n'est pas toujours spontanée : *«Elle (l'enseignante) ne parle pas de ses besoins, en fait je crois que c'est quelqu'un qui accepte ce qu'on lui propose, sans beaucoup le remettre en question.»* (B.L.57-59) et que son rôle consiste à créer les conditions pour aider les enseignants à formuler leurs différends pour affronter et gérer les difficultés au fur et à mesure, au lieu de les taire : *«Donc c'est quelqu'un, je me rends compte, qu'il faut solliciter, pour qu'elle exprime ce qui ne va pas, plutôt que de laisser les choses qui ne vont pas s'envenimer.»* (B.L.59-61). Elle découvre que les réunions peuvent devenir un lieu de signification pour chacun et que la communication

peut devenir plus spontanée : *«En fait, ce qui est nouveau et inattendu, c'est que je m'aperçois... Je m'aperçois que ce flux, cet échange peut être naturel et assez simple finalement.»* (B.L.70-73).

Isabelle a réussi à faire surmonter les difficultés existantes et à fédérer l'équipe à partir de la singularité de chacun : *«Tout n'est pas idéal, ah ? Il y a eu, notamment avec Y et Z des moments difficiles. Mais ce qui est très intéressant, c'est que certains que je connais depuis longtemps ont dit des choses qu'ils n'avaient jamais dites avant.»* (B.L.208-210).

- **Gérer l'équipe enseignante : «une liberté encadrée»**

Elle s'est par ailleurs rendue compte combien il est complexe de conduire une réunion sur le mode participatif, en laissant de la liberté tout en donnant un cadre de travail : *«C'est délicat, parce qu'à la fois j'ai envie de leur laisser la place, et en même temps il faut aussi gérer. C'est-à-dire qu'il y a un moment où il faut être capable diplomatiquement de dire : «Bon, maintenant on a fait le tour de cette question là, voyons.»* (B.L.190-194). Alors qu'elle le faisait depuis bien longtemps, Isabelle a pris conscience de la difficulté que représente la conduite d'une réunion : *«Je me suis aperçue que gérer une réunion, ce n'est pas simple, quand même !»* (B.L.193-194).

- **Laisser émerger et accueillir l'autorégulation des enseignants**

Nous pouvons constater à travers les propos d'Isabelle que sa nouvelle façon de gérer les réunions des enseignants, les incite à participer activement et soutien leur motivation professionnelle. Le fait de ne pas les forcer, mais d'attendre le moment juste pour les inviter à parler, nous renvoie à la notion de point d'appui et l'importance de créer les conditions pour que chacun exprime son point de vue : *«C'est ça ! J'ai laissé venir et... Je leur ai tout simplement demandé de parler d'eux. (Silence.) Et ils ont parlé d'eux. (Rires)»* (B.L.94-95). Cette attitude de neutralité active a permis que l'investissement personnel des enseignants se construise individuellement, sans aucune pression de sa part : *«Je peux sentir leur adhésion réelle. Ils ne viennent pas là parce que la directrice leur a dit qu'il faut qu'ils soient là. ça les intéresse. (Silence)»* (B.L.198-200).

- **Percevoir la réciprocité et éclairer le projet commun**

Isabelle souligne la réciprocité qui existe à l'intérieur de l'équipe d'enseignants de solfège au sujet d'une 'recherche commune' basée sur leur adhésion aux finalités de l'éducation musicale Willems : *«Il y a une vie commune, on est tous très convaincus des idées de Willems, donc il y a une recherche commune.»* (B.L.159-160).

Ancrage dans l'immédiateté et ouverture vers l'avenir

- *Piloter le projet éducatif*

- **Conseils en management : rencontre «à la croisée des temporalités du Sensible»**
Isabelle a fait une rencontre décisive, juste au moment où elle avait besoin de solliciter l'avis d'un expert en management. A l'occasion des échanges avec ce professionnel du management elle s'est rendue compte que son besoin de déléguer était légitime et qu'il pouvait l'aider à mettre en place une stratégie pour le faire : *«En effet le fait de parler avec Y qui a une connaissance professionnelle du management, je me suis rendue compte que mon besoin de déléguer était tout à fait naturel, normal et qu'on pouvait y répondre.»* (B.L.252-254). Il se dégage une forte correspondance entre son besoin présent et la rencontre avec la personne qui peut y répondre : *«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»* (B.L.255-256). Il est intéressant, en poursuivant, de souligner le rapport indéniable qu'Isabelle établit avec l'avenir : *«Ou en tout cas, il s'est trouvé que j'étais en mesure de demander la bonne chose à la bonne personne»* (B.L.260-261). Ceci se manifeste aussi à travers les rencontres lorsqu'ils parlent : *«Parce que Y était venu pour faire de la musique avec moi et que j'ai eu cette idée de lui demander : Est-ce que tu t'y connais en management ? Puisque j'en avais un peu entendu parler. Il s'est trouvé que c'était vraiment la bonne personne.»* (B.L.261-263).

- **Rendez-vous avec l'expert et mise en place des stratégies**
La phrase : *«(Silence) ça suit son chemin.»* (B.L.264), témoigne de la confiance qu'elle accorde à cette rencontre lors de laquelle elle découvre une forme de complémentarité qui prend appui sur des compétences : *«Pour lui ça a l'air d'être parfaitement normal et simple. Alors que pour moi, c'est une monstruosité !»* (B.L.264-265).

Lorsqu'Isabelle fait part des échanges avec le spécialiste du management, nous pouvons constater qu'elle a même commencé à considérer la possibilité de se retirer petit à petit de la direction de l'Ecole Musique en Mouvement, qu'elle a fondée, tout en se donnant le temps de mettre en place la stratégie pour le faire. En ce sens, elle est capable de formuler sa question *«Comment je vais déléguer ?»* (B.L.269) pour demander conseil au spécialiste.

- **Formuler les projets à court terme : déléguer les cours de chant**
La prise de recul et le temps de réflexion qu'Isabelle s'est autorisée à prendre, lui ont permis de considérer un changement qui lui tenait à cœur, autant personnellement que professionnellement : *«Oui, j'ai pris une décision importante pour moi. Lundi soir, j'avais un cours avec les adultes, dont tu fais partie,»* (B.L.280-282). Après avoir mesuré ses ressources

et ses compétences, elle a décidé de solliciter l'expertise d'un chef de chœur pour offrir aux cours des adultes une forme plus adaptée à leurs besoins : *«que je devais beaucoup préparer et qui me demandait beaucoup d'énergie et d'investissement et je me suis aperçue qu'il fallait que je confie cette tâche à quelqu'un qui pourrait donner à ce cours la forme d'une chorale.»* (B.L.282-285). Quelques lignes plus loin, Isabelle rapporte la concrétisation de cette décision quand elle nomme la personne qui va se charger du cours d'adultes : *«Il y a d'autres projets aussi, de projet d'atelier pour les adultes que D. va faire.»* (B.L.296-297).

- **Formuler les projets à moyen terme : déléguer les tâches administratives**
«On a parlé par exemple du directeur administratif, il m'a dit : «ça, ça va te prendre sans doute à peu près une année, tu vas devoir faire la liste des tâches, tu dois lui faire des listes, on va trouver le contrat, etc.» (B.L.270). Nous voyons ici la capacité à planifier et réfléchir sur l'opportunité de trouver les moyens humains et de définir précisément le périmètre d'intervention.

- **Formuler les projets à long terme : déléguer la direction pédagogique**
Par ailleurs, à propos du temps qui lui faudrait pour transmettre les compétences pédagogiques sur lesquelles est fondé son projet pédagogique : *«Par contre sur le plan pédagogique, puisque je lui avais dit que j'avais commencé à penser à l'avenir, dans les années qui viennent, dans les dix années qui viennent, il m'a dit que si peu à peu je voulais prendre du recul, ça prendrait sans doute plus de temps car ce plan est une matière beaucoup plus fine. «Ça se transmet, il faut que tu trouves la bonne personne»* (B.L.272-276).

- **Co-animer les réunions avec confiance et réciprocité**
Isabelle est capable de distinguer entre sa propre singularité et celle de ses collaborateurs. Cette distinction lui permet d'apprécier leur complémentarité et de co-animer la formation de didactique de la musique des enseignants. Elle discerne mieux ses limites quant à la pédagogie de musiques actuelles et admet l'importance de la complémentarité en formation, ainsi que la richesse que concède la mise en commun de leurs compétences spécifiques : *«Il faut dire que j'ai été très aidée pendant ces réunions avec les musiciens des musiques actuelles, par la présence de P., qui est quelqu'un qui a une stature professionnelle et une pensée très claire et très précise sur beaucoup de domaines musicaux que je connais moins.»* (B.L.235-238). Elle souligne, par ailleurs, les avantages que cette collaboration offre tant au niveau de la tranquillité que de la possibilité d'alternance entre le temps de réflexion et d'intervention (alternance de la phase dynamique et du point d'appui) : *«Donc, j'étais rassurée par cette présence, et on pouvait aussi se passer la parole. Ça c'est très utile, parce que pendant qu'il parlait, je réfléchissais.»* (B.L.238-24). Elle reconnaît également que la

complicité qui existe entre le formateur et elle-même permet une forme de réciprocité très positive et sans ambiguïtés : *«D'être à deux c'est très bien. Evidemment entre P. et moi il y a une complicité qui existe depuis dix ans.»* (B.L.240-241).

- **Se former tout le long de la vie et favoriser la formation continue du personnel**
En tant que directrice, Isabelle a décidé de commencer par l'accompagnement formation à la psychopédagogie perceptive sur les plans personnel et professionnel. Ceci a permis que les enseignants entrent en contact progressivement avec la formatrice et apprécient par eux-mêmes les effets de la formation sur certains de leurs élèves, lors du concert annuel. Force est de constater que lorsqu'Isabelle a demandé aux enseignants s'ils étaient intéressés par la formation, ce contexte a favorisé leur adhésion : *«Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût, encore assez flou, mais enfin un goût de quelque chose, parce que tout suite ils ont été très... Très partants, très positifs.»* (B.L.99-102).

- **Un avant-goût des promesses de la formation du Sensible**
L'intérêt qu'ils expriment pour la formation à la PPP découle de l'impression qu'ils ont reçue des élèves lors du concert annuel, mais aussi du témoignage vivant d'Isabelle. Lors d'une réunion d'enseignants, Isabelle s'appuie sur sa relation au Sensible et elle a été aussi capable de témoigner de manière authentique et directe de son expérience personnelle et professionnelle concernant l'accompagnement formation à médiation corporelle : *«Je leur ai parlé de ce qu'on avait entrepris ensemble. Je ne me rappelle pas précisément de ce que je leur ai dit, mais je crois que je leur ai parlé sincèrement des effets que cela (l'accompagnement) avait eu sur moi et aussi sur les élèves, par rapport au travail de la préparation de la chorale.»* (B.L.102-105). Il semblerait que ce partage ait été assez palpable pour générer la motivation et l'intérêt de l'un des enseignants pour la formation : *«Mais, X qui est quelqu'un d'assez réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et vraiment d'accord.»* (B.L.109-111).

- **Evaluer le degré d'atteinte des objectifs et adapter des nouvelles stratégies**
La phrase ci-après montre qu'Isabelle assume sa fonction d'évaluation des enseignants en tant que directrice. Elle fait un bilan avec chacun, pour prévoir ensemble les nouvelles stratégies adaptées aux besoins émergents : *«Parce qu'il y a des besoins qui sont apparus : l'un, c'était faire le point avec X et Y sur ce qui s'était passé avec les enfants pendant le concert et l'autre, réfléchir à un fonctionnement pour l'année prochaine.»* (B.L.32-34).

3.4 Validation des apports de l'AF comme démarche favorisant l'autoformation

3.4.1 Transfert des outils du sensible dans le cadre professionnel

Isabelle reconnaît que la formatrice lui a apporté des éléments pour gérer la réunion générale des enseignants qu'elle redoutait tant : *«En fait, la dernière fois qu'on s'était vu tu m'avais donné, en effet, beaucoup d'éléments par rapport à cette réunion pour laquelle j'avais beaucoup d'appréhension et qui devait être avec tous les professeurs réunis.»* (B.L.23-25). Quand elle affirme : *«J'ai une idée de comment ça doit se passer, laisser peut-être les professeurs s'exprimer»* (B.L.28), cela montre sa volonté de partager. Et quand à son attitude, la phrase : *«Être ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence)»* (B.L.29), montre son désir d'accueillir et de recueillir la participation de chacun.

3.4.2 Validation des incidences de l'accompagnement formation dans sa manière d'agir

Elle souligne au passage que cette démarche participative s'est affirmée suite au travail d'accompagnement formation que nous avons engagé ensemble : *«Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble.»* (B.L.36-37).

PREMIERES CONCLUSIONS

A travers ces trois analyses herméneutiques, nous voyons se dégager des indices très précis d'un bouleversement identitaire dans le sens où les anciennes manières d'être d'Isabelle à elle-même, ainsi qu'aux autres et au monde semblent laisser la place à une nouvelle nature de relation et d'action dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle. Grâce à l'analyse de l'apprentissage par contraste, nous pouvons constater que depuis cette nouvelle nature de relation, enracinée dans son rapport au corps Sensible, Isabelle ressent non seulement une nouvelle compréhension du monde, mais également et, pour ainsi dire presque simultanément, une prise de conscience des nouvelles attitudes qui guident son mode d'existence et son mode d'action dans le monde avec les autres, de manière responsable.

Cette nouvelle dynamique identitaire se manifeste sous la forme de nouvelles compétences comportementales et opérationnelles, au niveau professionnel, qui se sont développées en rapport avec son projet éducatif et managérial. Ces modifications se sont produites à la suite d'un apprentissage par contraste qui ne s'est pas fait sans difficultés ni conflits d'ordre perceptivo-cognitifs dont on peut rappeler qu'ils trouvent leur origine dans les informations internes (Danis Bois, 2007, page 352.) Nous nous sommes donc appuyés sur les catégories

formalisées par Danis Bois dans sa thèse de doctorat, ainsi que nous l'avons présenté dans le cadre théorique. Nous avons également pu identifier les nouvelles stratégies mises en place lors des conflits qui ont émergé tout au long de l'apprentissage.

Nous avons, par ailleurs, vu émerger une catégorie reprise plus haut sous le nom de «validation de la pertinence du cadre d'AF» dès lors qu'il est apparu qu'Isabelle, tout au long du processus d'accompagnement, a pris directement conscience des stratégies de l'AF qui prévoient notamment le développement du rapport à soi et l'autonomisation du sujet. En effet, les protocoles et stratégies utilisés ont permis d'aider Isabelle à éprouver et valider l'expérience en rapport avec le Sensible. Ils lui ont permis aussi de comprendre et formaliser ce processus d'apprentissage. Nous pouvons donc affirmer qu'elle a développé la compétence à réfléchir sur et dans l'action. En dehors des moments de réflexion qu'elle s'accorde avant d'agir, cette réflexion simultanée de l'expérience et de l'action enracinées dans le Sensible, se poursuit également en lien avec son vécu corporel, après l'action. Elle a appris à mener une réflexion a posteriori sur plusieurs plans de son expérience : en tant que sujet, en processus de transformation, et en tant que praticienne, en processus de renouvellement.

CHAPITRE III SYNTHÈSE HERMÉNEUTIQUE ET THÉORISATION

« L'homme est le produit des deux (âme et corps), et le sentiment qu'il a de son existence n'est autre que celui de l'union ineffable de ces deux termes qui le constituent. » (M. de Biran, considérations sur le psychique et le moral, Œuvres complètes, T. IX Vrin. Cité par D. Bois, 2008, p. 104)

La richesse des informations que contient le recueil des données nous a incitée à la suite de l'analyse herméneutique recueil par recueil à prolonger notre étude à travers une synthèse herméneutique qui nous permettra une mise en relation des catégories qui ont émergé tout le long de l'interprétation des données. Ce travail de conceptualisation permettra, tel que nous le souhaitons, de mettre en lumière le modèle sous-jacent : *« Bientôt les relations commencent à se dégager et, au bout du compte, le chercheur dépasse la simple mise en relation de catégories et commence à accéder à l'évènement, à l'explication, à l'histoire. » (Paillé, 1994, p. 168).*

MODALITES D'ACCES AU SENSIBLE

L'analyse herméneutique des données nous a permis de mieux comprendre le principe de la modifiabilité perceptivo-cognitive théorisée par Danis Bois (2007) : *«c'est par la médiation du rapport au corps qu'est visé le renouvellement du rapport au sens, dans une stratégie pédagogique qui permettra de dépasser l'obstacle constitué par les représentations du sujet dans son processus de changement.»* (D. Bois, 2007, p.76). Nous pouvons à présent, à travers cette synthèse herméneutique, formaliser, à notre tour, le processus qui a donné à Isabelle l'accès à un nouveau mode d'apprentissage et qui a par conséquent pu lui permettre de renouveler sa manière d'être et sa manière d'agir.

«Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée.» (J.L. 286-287). Cette phrase tirée du journal de bord d'Isabelle donne à voir le processus de transformation perceptivo-cognitif en action. Au lieu d'analyser l'ordre des phases du processus, nous avons choisi de porter notre étude sur les modalités, les interactions, les articulations et les ressources qui sont intervenues lors du processus d'apprentissage. Nous avons constaté, en priorité, l'importance de l'implication du sujet ainsi que celle de l'interaction entre l'accompagnateur formateur et la personne accompagnée. Lors de l'AF, ce processus s'engage grâce au point d'appui que représente la présence du somato-psychopédagogue, point d'appui qui instaure avec la personne accompagnée une qualité de relation basée sur un fond perceptif commun. Nous pouvons affirmer que ce processus, qui s'opère dans des conditions extra-quotidiennes (silence et lenteur), est soutenu par des ressources internes au sujet (outils internes) et des ressources externes (outils pratiques). L'intention de départ convoque une attention spécifique qui permet de se découvrir dans une nouvelle perception de soi, tout en prenant conscience des significations contenues dans l'expérience perceptive. Le Sensible désigne cette capacité à percevoir et comprendre simultanément les phénomènes internes que notre corps nous renvoie à travers le mouvement interne, en tant que force de croissance sensorielle. En conséquence de quoi nous pouvons considérer que le Sensible est un organe de sens qui nous permet de percevoir nos perceptions, d'en prendre conscience et de les valider à travers le langage et nos modes d'action.

Tableau 13 - Modalités d'accès au sensible

Modalités d'accès au Sensible	Suite de phénomènes perçus et prise de conscience de transformations vécues
implication personnelle et cadre d'expérience (outils pratique)	« <i>Introspection</i> » (J.L.4). « <i>Ecouter le silence, sentir l'atmosphère.</i> » (J.L.137) « <i>Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.</i> » (J.L.37-39).
Conditions extra-quotidiennes	« <i>Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.</i> » (J.L.5-6).
Médiation et directivité informative	« <i>La « personne accompagnante » a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés. Le fait de qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime.</i> » (J.L.40-41). « <i>Le fait qu'on travaille ensemble cette relation (au mouvement interne), elle me soutient énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.</i> » (I.L.435-437).
Mobilisation des outils internes et conversion de l'attention	« <i>On peut sentir la différence entre l'attention consacré à l'exploration de cet espace et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas de contact avec cet espace intérieur.</i> » (J.L.278-281)
Epochè (mise en suspension des connaissances)	« <i>Je sens un noyau de mélancolie. Je l'écoute. Accepter le VIDE (=pas trop planifié) et l'absence de pensées.</i> » (J.L.146-147). « <i>Mes fonctionnements habituels sont en attente, au repos.</i> » (J.L.285-286).
Immédiation : Nouvelles perceptions perçues dans l'immédiateté par contraste	« <i>Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.</i> » (J.L.88). « <i>Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne direction, qui m'amène à des tensions (nuque, bras, oppression plexus solaire).</i> » (J.L.207-208).
Lâcher prise	« <i>Ressenti de lâcher prise, retrouvé lors de la gymnastique sensorielle.</i> », qui peut être retrouvé à d'autres moments de la journée.» (J.L.216). « <i>Il y a comme une sorte de détente profonde !</i> » (I.L.505).
Accordage somato-psychique : Dialogue entre son psychisme et son corps	« <i>Et aussi «processus évolutif» de la matière du corps, de l'émotion, du psychisme.</i> » (J.L.53-54). « <i>Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une transformation apporté par une attente tranquille: c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y «réfléchisse» la «solution».</i> » (J.L.30-32).
Reconnaissance d'une nouvelle intelligence sensorielle	« <i>Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée.</i> » (J.L. 286-287).

Le tableau ci-dessus représente les éléments essentiels qui interviennent dans le processus d'apprentissage par contraste et donnent lieu à une modification perceptivo-cognitive.

La reconnaissance de cette nouvelle intelligence à l'œuvre permet de mettre en lumière une activité simultanée de la perception du Sensible comme organe capable de discerner les tonalités des contenus de vécu et la capacité à éprouver et nommer leurs effets sur soi.

3. RENOUVELLEMENT PERSONNEL EN LIEN AVEC LA MODIFIABILITE PERCEPTIVO-COGNITIVE

3.1 Nouvelle dynamique identitaire personnelle

L'analyse herméneutique des trois recueils me permet d'affirmer que la capacité d'Isabelle à décrire les tonalités qui se dégagent des contenus de vécus expérimentés lors de l'expérience perceptive témoigne de sa relation au corps Sensible. Dans le tableau ci-dessous, nous nous inspirons des travaux de Danis Bois (2007, p. 352), où il a pu répertorier, sous la forme d'une spirale processuelle les contenus de vécus qui émergent de la relation au sensible, tels que : (chaleur, profondeur, globalité, présence, sentiment d'existence) et les changements d'état que ces expériences opèrent dans l'ancrage identitaire du sujet (présence à soi et sentiment d'exister).

Tableau 14 - Nouvelles manières d'être à soi qui émergent de la relation au corps sensible

Ressentir	Manière d'être à soi	Corps du texte
Chaleur	Confiance	« <i>Peu à peu un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir.</i> » (J.L.284-285). « <i>Mais, je sais qu'il y a une chose qui s'est un peu affirmée, comme si j'avais plus de confiance en moi.</i> » (I.L.112-113).
Profondeur	Respect	« <i>L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.</i> » (J.L.296)
Globalité	Force intérieur	« <i>Je me suis sentie, comme souvent quand il y a ce silence là, reliée à une force à l'intérieur de moi, qui est la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et transmettre.</i> » (I.L.107-109).
Présence à soi	Présence	« <i>Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même de me <u>poser</u> et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.</i> » (J.L.140-141).
Sentiment d'exister	Affirmation	« <i>J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers évènements.</i> » (J.L.267-268).

Nous avons pu identifier l'importance de l'implication personnelle dans ce processus, ancrée dans le rapport au corps Sensible. Tel que nous avons pu le constater, ce processus s'opère lors d'une expérience de l'immédiateté renouvelée au cœur d'une réciprocité actuante, dans sa triple acception : d'acteur, d'actualisante et d'agissante. Plus qu'une volonté personnelle à l'œuvre ces nouvelles manières de devenir, ancrées dans un sentiment d'existence, appellent à être honorées à travers de nouvelles manières d'être et d'agir. Les ajustements nécessaires sont sous-tendus par une motivation immanente qui est le point de départ du processus de renouvellement. En ce sens, nous voyons que le projet d'Isabelle enraciné dans son être

profond s'inscrit dans une dynamique d'accomplissement dans le sens que lui donne M. Humpich : *« Appel à l'engagement et à la manifestation en accord avec une orientation nouvelle. »*

4. RENOUVELLEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC LA MODIFIABILITE PERCEPTIVO-COGNITIVE ET COMPORTEMENTALE

4.1 Incidences de la dynamique identitaire sur son projet personnel

Dans le tableau ci-dessous nous pouvons voir émerger le projet personnel d'Isabelle : apprendre à s'occuper d'elle-même. Ce projet a émergé de la prise de conscience, par contraste, du poids qu'était devenu le fait de porter seule le projet de l'Ecole : *« Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une transformation apportée par une attente tranquille : c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra sans que j'y 'réfléchisse' la 'solution'. Pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour des multiples raisons, ne me dévore plus. »* (J.L. 30-33). Nous voyons à travers son témoignage que l'accompagnement formation lui permet de prendre conscience de son mode habituelle de fonctionner, devenu caduque, à la lumière de la nouvelle relation à elle-même à travers son corps en souffrance. Simultanément la relation au corps Sensible lui dévoile une nouvelle perspective. Son objectif principal devient progressivement celui d'essayer de trouver une meilleure articulation entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle : *Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ? »* (J.L. 176-177).

Tableau 15 : Sentiment d'existence et nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle

Nouvelle manière d'agir dans sa vie personnelle	Corps du texte
S'occuper de soi : objectif prioritaire qui émerge du nouveau rapport à soi	<p><i>«C'est un processus, quoi ! Voilà ! Je sens que s'est un processus qui va se développer ... c'est devenu mon objectif numéro un (s'occuper de soi).»</i> (I.L.292-294).</p> <p><i>«Le moment que je m'accorde essentiellement, c'est la matin. Quand je me lève, j'ai un moment de méditation et puis un moment de gymnastique, ...»</i> (I.L.368-370).<i>«Sinon, des moments de stratégie pour m'occuper de moi ? (...) Quand je sens que c'est trop, je joue du piano. (...). Revenir à la musique, c'est comme une façon de revenir à moi !»</i> (I.L.375-377).</p>
Mieux articuler sa vie personnelle et professionnelle	<p><i>«Je me suis fixée ça comme objectif : de me libérer tranquillement de ce que je ne sais pas faire, pour faire tranquillement ce que je sais faire !»</i> (B.L. 300-302). <i>«Le fait de déléguer des tâches à quelqu'un, ça me permet évidemment d'avoir du temps.»</i> (B.L. 312-313).</p>
S'offrir des espaces de liberté et de rêve avant de fixer les priorités	<p><i>«Oui, j'ai aussi décidé de faire comme une sorte de bilan pour moi même. (...) J'ai imaginé ce que j'avais envie de faire dans un monde idéal, où j'avais le temps de faire ce que j'avais envie de faire.»</i> (B.L. 297-300).</p>

4.2 Nouvelle dynamique identitaire sociale

Nous pouvons affirmer que le nouveau rapport à soi qui émerge de l'AF, permet un processus de socialisation et un nouveau rapport au monde : « *en ce sens que l'individu ne peut saisir le social qu'en le rapportant à sa propre histoire et à ses propres expériences, qu'en construisant le monde intérieur du monde extérieur.* » (Alheit & Dausien, 2005 cité par Dumora & Boy 2008). Comme nous l'avons constaté au cours des analyses précédentes, l'émergence du nouveau sentiment d'identité naît d'une nouvelle relation à soi au contact du corps Sensible. Le sentiment d'exister qui en résulte permet d'agir en « empathie » avec son être profond, tel que l'entend Bois : « *L'empathie dont je parle repose sur l'éprouvé corporel avant tout : l'éprouvé de son propre corps et l'éprouvé du corps de l'autre. La compréhension intellectuelle réciproque sera une conséquence – heureuse, certes – de l'empathie du sensible, en aucun cas le point de départ de la relation.* » (Bois, 2006, p. 139).

Tableau 16 : Nouvelles manières d'être et d'agir en rapport avec les autres

Nouvelles manières d'être avec les autres	Corps du texte
Souplesse et authenticité	« <i>Le contact avec mes proches qui d'ailleurs est en train de devenir plus souple, naturel, comme si je me débarrassais d'une rigidité.</i> » (J.L.178-179). « <i>Je ne suis pas très sûre que j'ai été toujours comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée.</i> » (I.L.405-406).
Sentiment de bonheur	« <i>J'étais très heureuse et il y eut comme un échange assez naturel. Je ne suis pas très sûre que j'aie été toujours comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée.</i> » (I.L.405-406).
Nouvelle manière d'être validée par ses proches	« <i>D'ailleurs, certains de mes amis m'ont dit que, effectivement, j'étais plus ouverte, plus épanouie.</i> » (I.L.406-407).
Découverte et accueil de la douceur	« <i>Effectivement, je crois qu'accueillir cette douceur de la part des personnes extérieures, ça doit être assez nouveau pour moi et j'en ai eu des retours de la part des personnes, de ces amis.</i> » (I.L.431-433).
Sentiment de réciprocité actuante	« <i>Et en plus, comme ils étaient à côté de moi, il y avait comme une chaleur affectueuse et ça m'a nourrie, quoi !</i> » (I.L.503-504). « <i>... Mais je pense que ce weekend, c'est quand même assez étonnant ! Dans le sens où une certaine harmonie s'est installée (entre son compagnon, elle et moi) ...</i> » (I.L.564-565).

A travers les nouvelles manières d'être et d'agir avec les autres, nous voyons émerger la compétence à créer des liens de réciprocité avec ses amis, ses proches et son entourage. Compétence qui lui permet de créer un réseau relationnel fondé sur l'entre-aide et le soutien mutuel.

4.3 Nouvelle manière de se situer

Les attitudes développées par Isabelle que donnent à voir le tableau ci-dessous, à travers des témoignages, mettent en lumière deux changements fondamentaux : sa relation au temps et sa relation aux autres, en particulier dans le domaine professionnel. Nous pouvons constater, que ces changements s’ancrent dans le nouveau rapport à soi dans l’immédiateté, tel qu’elle le décrit à travers son processus de modifiabilité perceptivo-cognitif. Il ne s’agit pas uniquement d’un changement de représentation, mais d’une nouvelle manière d’être et d’agir par rapport à ses projets et à sa posture d’enseignante et de directrice. En ce sens, nous pouvons parler d’une nouvelle compétence à se situer dans le temps et dans l’espace. Le rapport à soi dans l’immédiateté la situe dans un espace corporel ancré dans le présent : *«Donc, y a t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?»* (I.L.340-341). Cette attitude paradoxale de neutralité active est une capacité à « laisser venir à soi » tout en mobilisant ses ressources perceptives pour recevoir les informations qui se donnent dans l’immédiateté : *«Pas d’anticipation sur ce que je veux obtenir. Ecouter le silence, sentir l’atmosphère.»* (J.L.137-138). En effet, l’expérience de l’immédiateté est ancrée dans le présent mais ouvre une nouvelle perspective vers le futur, tout en révélant les habitudes dans le passé. De là nous voyons émerger une nouvelle attitude en rapport avec ses projets. Plutôt qu’aller chercher les informations et se projeter, Isabelle s’ouvre aux informations qui viennent à elle : *«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»* (B.L.254-255).

Tableau 17 : Nouvelles attitudes en rapport avec le Sensible

Nouvelles attitudes en rapport avec le Sensible	Corps du texte
Rapport à l’immédiateté et neutralité active	<i>«Besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté «Donc, y a t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?»</i> (I.L.340-341)
Nouveau rapport au temps	<i>«Un processus existe que je ne peux pas violenter.»</i> (J.L.112). <i>«Je comprends que l’évolution est possible, mais je commence à percevoir le temps qu’il faudra, comme si je pouvais l’embrasser du regard.»</i> (J.L.249-250). <i>«C’est comme si je me disais : tant pis, je prends le temps de le faire.»</i> (I.L.379-380). <i>«Cet été, les étapes et différents séjours se sont succédées sans que j’essaie de RETENIR le passage du temps, sans que je sois tourmentée par : C’est le début, c’est déjà le milieu, hélas c’est la fin ! Les choses passent, et j’accepte qu’elles passent.»</i> (J.L.293-295).
Rapport à l’immédiateté et rapport à l’advenir	<i>«Il ne s’agit pas tant de prendre des décisions nouvelles que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus»</i> (J.L.23-25). <i>«Pas d’anticipation sur ce que je veux obtenir. Ecouter le silence, sentir l’atmosphère.»</i> (J.L.137-138). <i>«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»</i> (B.L.254-255). <i>«Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c’est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d’avoir un résultat immédiat.»</i> (I.L.286-288).

4.4 Nouvelle dynamique identitaire professionnelle

Nous avons vu que l'enrichissement de la perception d'elle-même permet d'inscrire son projet professionnel en lien avec le sens qui émerge de sa dynamique identitaire. Le métier d'enseignante de musique devient clairement une vocation pour Isabelle, telle une expression de son être profond, qui cherche à se manifester dans le monde et donner sens à sa vie professionnelle : *«Chez chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux. Ce que je ressens comme ma vocation.»* (J.L.254-256). Comme nous l'avons déjà dit précédemment, l'implication dans sa vie professionnelle, jusque là prédominante, cherche à s'articuler avec sa vie personnelle d'une manière plus juste, à travers une vision dynamique de son métier de directrice et du contexte évolutif de l'Ecole : *«C'est à dire que, c'est devenu mon but actuel (déléguer pour m'occuper de moi). Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d'avoir un résultat immédiat.»* (I.L.286-288). Cette vision enracinée dans l'immédiateté permet de réorienter en permanence les décisions reliées aux défis et besoins émergents en cohérence avec les finalités éducatives, sans se projeter.

4.4.1 Incidences de la relation au Sensible sur son projet professionnel

La notion de projet dénote nécessairement une forte relation à la temporalité. La formalisation des finalités éducatives et la mise en place des actions à court, moyen et long terme pour mener à bien son projet pédagogique, sont ancrées dans une nouvelle relation au temps qui s'établit à partir du rapport à soi, à l'immédiateté et à l'advenir : *«Je comprends que l'évolution est possible, mais je commence à percevoir le temps qu'il faudra, comme si je pouvais l'embrasser du regard.»* (J.L.249-250). Son rapport à l'immédiat lui permet de partir des données réelles qui s'offrent dans le présent : *«Beaucoup plus d'élèves. Plus d'exigences des parents, On passe à une autre étape. L'équipe est plus nombreuse.»* (J.L. 228-321). Cette nouvelle manière de se situer, comme nous l'avons explicité précédemment, modifie la vision de la situation présente et mobilise les capacités en accord avec les besoins émergents. Le rapport à l'advenir permet également de laisser venir à elle les moyens nécessaires pour y répondre : *«Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.»* (B.L.254-255).

Les partenaires limitrophes au projet d'AF, qui ont contribué à la mise en place des nouvelles stratégies, n'ont pas été prévus comme tels lors de la mise en place de l'AF. Il est intéressant

de noter qu'ils sont « entrés en scène » au moment où Isabelle a été en contact avec les nouveaux besoins de l'Ecole, grâce au rapport à elle-même, dans l'immédiateté. Le didacticien en musique, avec lequel Isabelle travaille depuis de nombreuses années est intervenu en co-animation dans des nouvelles formations, tandis que l'expert en management l'a aidée à mettre en place de nouvelles actions managériales concernant la délégation des tâches administratives et pédagogiques.

Nous allons voir par la suite l'enrichissement des compétences comportementales et opérationnelles qu'Isabelle a mobilisées au contact du Sensible, au service du projet professionnel. Il nous semble essentiel de mettre en lumière que l'émergence de ses nouvelles compétences est en rapport avec sa nouvelle manière de se situer.

4.4.2 Incidences de l'AF sur l'enrichissement des compétences comportementales transversales

Lors de l'analyse du recueil de données, recueil par recueil, concernant les renouvellements d'Isabelle dans les domaines personnel et professionnel, nous avons vu apparaître un certain nombre de nouveaux comportements dont j'ai rendu compte, en tant que praticien chercheur, selon trois natures de compétences : Attitude en rapport avec le Sensible, Posture professionnelle et pratiques professionnelles.

Avant de présenter l'enrichissement des compétences professionnelles, il est important de souligner, que je n'ai pas formulé les compétences en amont, mais qu'en les voyant émerger à travers les recueils de données, je les ai catégorisées- en fonction des attitudes et savoirs-faire - au rythme de l'analyse herméneutique. C'est à la relecture des analyses herméneutiques, que j'ai ressenti le besoin de comparer les compétences émergentes avec des référentiels existants, pour comprendre dans quelle mesure les nouvelles compétences que nous avons vu émerger lors de l'AF s'inscrivaient dans les besoins institutionnels de l'éducation et du management. Parmi les référentiels existants, le lecteur peut consulter les compétences comportementales³² et opérationnelles stipulées dans le Dictionnaire interministériel des compétences des métiers de l'État (DiCo 2011) (<http://www.fonction-publique.gouv.fr>).

³² Le dictionnaire définit les compétences comportementales comme suit : « Les compétences comportementales décrivent les qualités personnelles requises pour exercer l'emploi-type. Ces compétences relèvent de la personnalité de l'individu et peuvent être mobilisées en situation personnelle ou professionnelle. »

Les compétences comportementales mobilisées lors de l'AF à médiation du corps Sensible, que l'on retrouve en partie dans le dictionnaire mentionné, dévoilent de surcroît une dimension spécifique que nous décrivons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18 - Compétences transversales développées en rapport avec le Sensible

Autonomisation : Être apte à réaliser des activités sans avoir besoin en permanence de médiation, de les auto-évaluer et d'en assumer les conséquences avec bienveillance. Capacité à renouveler l'expérience corporelle et le rapport à soi à travers l'émergence du sensible dans le quotidien pour ancrer son rapport aux autres et au monde. Prendre conscience des transferts qui se font entre l'expérience en conditions d'extra-quotidienneté et sa vie quotidienne.

Réflexion dans l'action : Éprouver les perceptions et saisir le sens nouveau émergent. Valider les nouvelles représentations et perspectives de manière d'être, et modes d'agir en temps réel de l'expérience. Être capable d'interroger ses comportements et ses modes d'action en post-immédiate et en différé sous le mode du sensible.

Prise de décision : Être capable de s'interroger sur la réalité de son agir tout en conservant son éprouvé dans l'action, une vision des solutions nouvelles émergentes et de les mettre en œuvre en temps réel.

Adaptation, créativité et d'initiative : Être capable de se tenir dans l'advenir pour agir face au prévu ou à l'imprévu, de laisser émerger les réponses aux problèmes et aux événements présents, passés ou futurs et de les intégrer dans son action, afin de gérer les aléas.

4.4.3 Enrichissement des compétences comportementales et opérationnelles³³ dans le domaine professionnel en lien avec le Sensible

Ci-après nous présentons une synthèse des compétences opérationnelles qu'Isabelle a pu développer dans le cadre professionnel à partir des catégories que nous avons créées lors de l'analyse herméneutique dont certaines correspondent également avec celles qui apparaissent dans le dictionnaire interministériel. Tel que nous l'avons souligné précédemment, l'émergence de ces nouvelles compétences est en rapport avec la nouvelle manière de se situer qu'Isabelle a développée au contact du Sensible. Les nouvelles attitudes sous-tendent les postures professionnelles, les prises de décisions et les mises en actions en tant qu'enseignante et directrice.

³³ Nous entendons par compétence opérationnelle la capacité à mettre en action, dans un contexte donné, des connaissances, du savoir faire et des attitudes comportementales.

Tableau 19 - Nouvelle posture d'enseignante et pratique pédagogique en rapport avec ses finalités éducatives

Nouvelles attitudes	Compétences comportementales	Compétences opérationnelles	
Ancrage dans l'immédiateté et sa profondeur	Rapport à soi et rapport à ses élèves	Savoir se situer : distance de proximité	
	Rapport à la profondeur et finalités éducatives	Rapport à sa vocation d'éducatrice	
	Enonciation des objectifs en rapport avec la finalité de l'apprentissage musical		Développer la Conscience perceptive, affective et cognitive des élèves.
			Mobiliser les outils internes.
	Mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques à médiation corporelle et incidences sur ses élèves		Rester en contact avec l'immédiateté pendant les cours
			Rituel d'accordage somato-psychique en début de cours et mobilisation des outils internes des élèves pour se disposer à l'apprentissage
			Silence et lenteur : apaisement et tranquillité des élèves
Rapport au Sensible et nouvelle atmosphère pendant les cours			
		Efficacité sur l'audition musicale des élèves	
		Développer la palette perceptive et évocative pour interpréter la musique	

Nouvelles attitudes	Compétences comportementales	Compétences opérationnelles
Ancrage dans l'immédiateté et posture de neutralité active	Préparer les réunions	Outils d'anticipation et ouverture vers l'avenir (outils pédagogiques et outils du Sensible)
	Animer les réunions	Inviter les enseignants à parler et les laisser exprimer leurs besoins
		Ecoute Sensible et empathie envers ses enseignants
		Les laisser formuler les besoins, laisser émerger les problématiques
		Laisser la place à la singularité de chacun
		Solliciter leur avis avec confiance, être à l'écoute et échanger avec sincérité
		Contacter la lenteur et le silence pour respecter le rythme des participants
		Gérer l'équipe enseignante : «une liberté encadrée»
		Laisser émerger et accueillir l'autorégulation des enseignants
		Percevoir la Réciprocité et éclairer le projet commun
Susciter de l'intérêt pour la formation de la PPP, sans imposer		

Nouvelles attitudes	Compétences comportementales	Compétences opérationnelles
Ancrage dans l'immédiateté et ouverture à l'avenir	Piloter le projet éducatif	Prise de recul et temps de réflexion
		Percevoir les écarts pour permettre une autorégulation, s'auto-évaluer, valider ses compétences et mesurer les écarts avec bienveillance
Formaliser les projets en rapport avec la temporalité du Sensible		
Posture de neutralité active et ancrage dans l'immédiateté		Formuler les projets à court terme : déléguer les cours de chant
		Formuler les projets à moyen terme : déléguer les tâches administratives
Formuler les projets à long terme : déléguer la direction pédagogique		
Expliciter les finalités éducatives: proposer un accès à la profondeur à travers une façon d'apprendre et une nouvelle façon d'enseigner		
Co-animer les réunions avec confiance et réciprocité		
Gérer l'équipe enseignante : «une liberté encadrée»		
Déléguer des tâches administratives et faire confiance		
Se former tout le long de la vie et favoriser la formation continue du personnel		
Evaluer le degré d'atteinte des objectifs et adapter des nouvelles stratégies		

5. RAPPORT A L'EXPERIENCE FORMATRICE DU SENSIBLE ET NOUVELLES STRATEGIES DEPLOYEES AU CONTACT DU SENSIBLE

Nous avons pu constater à travers l'analyse herméneutique, que l'apprentissage par contraste sert de ferment pour le développement des nouvelles stratégies d'apprentissage sur le terrain, en lien direct avec l'expérience du Sensible, tel que le souligne D. Bois : «*Paradoxalement, on constate que la rencontre avec la profondeur est à la fois source de croissance et génératrice de tensions cognitives parfois inconfortables. La rencontre entre ces deux forces semble incontournable dans le processus de transformation des représentations.*» (Danis Bois). C'est à partir de cette rencontre que nous voyons émerger de nouvelles attitudes et stratégies éprouvées et reconnues lors de l'apprentissage par contraste. Nous retrouvons ces nouvelles stratégies déployées grâce à une motivation immanente qui pousse Isabelle à renouveler le rapport à elle-même à travers la pratique des outils du Sensible dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle. Nous observons également, sur la base des divers témoignages, la possibilité pour elle de convoquer la relation au Sensible dans sa vie quotidienne.

Tableau 20 – Rapport à l'expérience formatrice du Sensible

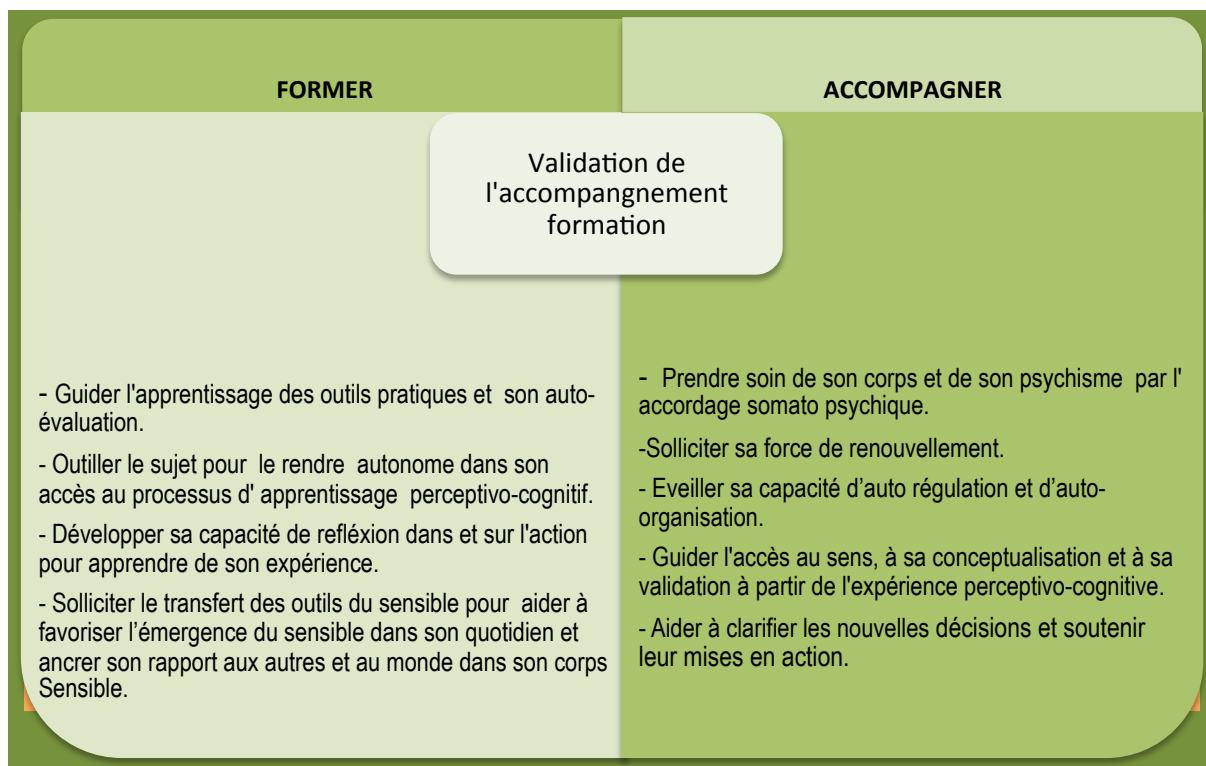
DIFICULTES RENCONTREES LORS DE L'APPRENTISSAGE	VOIES DE PASSAGE ET STRATEGIES DEPLOYEES EN RELATION AVEC LE SENSIBLE
Difficultés liées à la pauvreté perceptive	La pratique quotidienne des instruments pratiques
Peur de se tromper	La validation des transformations
Résistances par contraste entre ce que la personne découvre et ses comportements habituels	Le retour à soi : rapport au présent
Difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté :	L'accès à un lieu de confiance
Difficultés liées à la relation avec autrui	La possibilité de convoquer la relation au sensible dans la vie quotidienne
Difficulté à pratiquer les outils du sensible seule	Pratiquer les outils du sensible avec d'autres personnes
Difficulté à prendre soin de soi	La réflexion sur et dans l'action

6. VALIDATION DES APPORTS DE L'AF COMME DEMARCHE FAVORISANT L'AUTONOMISATION

« Le fait qu'on travail ensemble cette relation (au Sensible), elle me soutient énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien. » (I.L. 435-437)

Alors que depuis l'origine, l'objet de recherche de cette étude porte exclusivement sur les incidences de l'AF sur le renouvellement personnel et professionnel d'Isabelle, l'analyse des données a mis en lumière la validation de la pertinence de l'AF par Isabelle et à révélé de surcroît sa capacité à comprendre la méthodologie qui sous-tend l'AF à médiation corporelle du Sensible. Le schéma ci-dessous présente les fonctions de la PPP et leur incidence directe sur la personne accompagnée. Les objectifs qu'elle décrit le long des recueils mettent en lumière la visée d'autonomisation de l'AF à médiation corporelle du Sensible, tel que nous pouvons le voir dans le schéma ci-dessous.

Figure 5 - Validation des objectifs de l'AF



Nous avons pu constater et donner à voir que les compétences développées lors de l'Accompagnement formation correspondent non seulement à celles décrites dans le dictionnaire, mais que l'AF développe de nouvelles compétences qui n'ont pas été à ce jour considérées lors de la formation des enseignants et qui répondent, selon moi, aux compétences comportementales humaines nécessaires pour le développement d'une

pédagogie dans le sens que Willems et Bois l'entendent : « Ancrée dans la nature profonde de l'être humain. » (Willems, 1971).

CONCLUSION

« Dans cette vision, vivre et exister se caractérisent par une autopoïèse, pour dire l'autorévélation et l'autocréation de soi à partir de l'éprouvé corporel. » (Danis Bois, 2007, p. 341).

1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.1 Un renouvellement identitaire incarné

Cette étude nous permet de rendre compte des connaissances issues de l'AF à médiation du corps Sensible, à travers l'approche perceptivo-cognitive menée dans et sur l'action. En effet, la découverte et la pratique d'un nouveau rapport au corps, au travers des pratiques et concepts du Sensible, a permis à Isabelle d'enrichir sa condition d'être sensible et singulier. Isabelle est capable de se tenir dans cette *«croisée des temporalités entre le présent et le futur.»* (D. Bois, 2009, p. 6). Cette nouvelle mobilisation lui permet de devenir un sujet actif de sa vie qui advient.

A travers cette étude qui visait à identifier et à donner du sens au renouvellement d'Isabelle dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle, nous avons vu émerger un renouvellement du rapport à elle-même -à travers le corps Sensible- comme point de départ et d'ancrage à toutes les transformations constatées : dans le rapport à elle-même, aux autres et au monde. Ce renouvellement se manifeste dans ses actes, au travers non seulement d'une manière d'être à soi et aux autres, mais également d'une manière de devenir et d'agir dans le monde.

Nous avons pu constater une meilleure articulation de sa vie personnelle et de sa vie professionnelle : plus qu'un programme préétabli, il s'agit d'une autorégulation en fonction de son nouveau rapport à l'espace -temps, à l'écoute des besoins émergents et à la prise de conscience de ses limites en matière de compétences professionnelles, pour lui permettre d'inter-agir avec ses pairs et déléguer des tâches, afin de pouvoir prendre soin d'elle. La dynamique identitaire à l'œuvre lui permet de mieux inscrire son projet professionnel dans une temporalité vivante (D. Bois, 2009) grâce à un ancrage dans le présent, ouverte aux informations de l'advenir.

1.2 L'inscription du projet éducatif dans une temporalité vivante et incarnée

Au niveau de son projet éducatif, à travers l'apprentissage de la musique, nous avons vu émerger la formulation des finalités éducatives basées sur l'accès à la profondeur de l'Être chez chacun de ses élèves. Nous voyons par ailleurs émerger un mode organisationnel nouveau, basé sur l'implication des différents protagonistes de l'Ecole. A mon sens, le renouvellement dans la manière de gérer et de manager l'Ecole, est sans doute l'un des points les plus paradoxaux de l'étude. Si nous tenons compte des étapes d'adaptation, d'après Piaget, ce renouvellement est confronté à un nouveau passage de déséquilibre, qui requiert sans doute un suivi à plus long terme, pour que le projet éducatif de l'Ecole Musique en mouvement, tel qu'Isabelle a commencé à le pointer dans ses projets à court, moyen et long terme, puisse s'inscrire dans le temps.

Ces éléments de connaissance, concernant les processus de transformation personnelle et professionnelle qu'Isabelle a traversés, viennent répondre, de façon substantielle, aux objectifs de la recherche, tant générales que spécifiques.

2. VALIDATION DES APPORTS DE L'AF COMME DEMARCHE FAVORISANT L'AUTONOMISATION

Lors de l'analyse du rapport à la formation et la validation de la pertinence de l'AF par Isabelle, nous avons pu constater la capacité de méta-connaissance, favorisée par le retour réflexif -en temps réel de l'action, en post-immédiateté ou a posteriori- ancré sur l'expérience perceptivo-cognitive immédiate. Nous devons signaler qu'Isabelle valide non seulement l'apprentissage des outils de la PPP pour permettre une autonomie dans l'accès au Sensible, mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences personnelles, pédagogiques et managériales, au travers de son parcours expérientiel. Cette validation par Isabelle apporte de la valeur à la recherche dans la mesure où elle permet de confirmer que les transformations personnelles et professionnelles que nous avons mises en évidence sont fortement en lien avec l'AF proposée – qui inclut les partenaires limitrophes- et non pas uniquement le fruit de toutes les occasions d'apprendre et de changer qu'Isabelle aurait pu appréhender au fil de ces mois de vie personnelle et de vie professionnelle.

3. BILAN DES OBJECTIFS DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Encore une fois, même s'il ne s'agit pas là des objectifs de la recherche elle-même, il est précieux de revenir sur les objectifs de l'AF. C'est aussi la recherche qui les donne à voir. En effet, l'analyse des données m'a permis de me rendre compte que les problématiques formulées explicitement par Isabelle au début de la formation sont, sinon résolues dans leur intégralité, tout au moins en processus d'autonomisation : la temporalité et l'espace, prévus lors de la mise en place de l'AF, ont permis à Isabelle de cheminer vers elle-même tout en s'appropriant des outils psychopédagogiques (introspections, gymnastique et écriture sensorielle) qui lui donnent un certain degré d'autonomie pour entrer en contact avec ses potentialités, ses ressources personnelles et professionnelles et renforcer sa capacité d'adaptabilité et d'action.

Problématiques formulées explicitement par Isabelle au début de la formation

-
- O « Mettre en place des conditions pour porter mon projet pédagogique peut-être avec l'aide des autres. »
 - B « Apprendre à m'occuper de moi et acquérir de l'autonomie pour continuer à expérimenter et approfondir ce rapport à moi à travers les outils de la PPP. »
 - J « Être accompagnée dans ce processus de renouvellement en particulier dans cette étape de questionnements, d'interrogations, déstabilisations... état qui est assez inconfortable! »
 - E « Et dans ma vie professionnelle apprendre à ajuster ma manière d'être profonde à celle de la musicienne et de l'enseignante que je suis. »
 - C « Développer mes connaissances sur le processus d'apprentissage des élèves pour enrichir leurs potentialités. »
 - T « Poursuivre cette recherche et pour être plus précise sur les outils qui permettraient de toujours développer le processus d'apprentissage. »
 - I « Partager les questionnements et la formation de la PPP avec les enseignants. »
 - F « Trouver ma manière singulière de porter la pédagogie de la musique par rapport à Fédération Internationale Willems »
-

3.1 Les limites de l'accompagnement formation

Nous ne pouvons pas finir cette étude sans mettre également en lumière la prise de conscience des limites et des manques qui sont apparus, concernant l'AF personnalisée. Bien que cette méthodologie et la démarche heuristique utilisée ait été reconnue par Isabelle comme un mode pertinent d'AF, nous sommes conscientes que l'organisation de l'AF après la période qui concerne cette étude, et le temps consacré à chaque séance, n'a pas pu être prolongé car l'investissement de la part des acteurs est trop lourd et ne peut pas se poursuivre à long terme. Il nous reste à trouver ensemble un rythme qui convienne en fonction des besoins émergents dans cette nouvelle étape de déséquilibre que représente tout processus de transformation.

4. POINTS FORTS DE LA RECHERCHE

L'un des points forts de cette étude est d'avoir su accepter de réduire la séquence d'AF sur laquelle j'analyse le renouvellement du sujet en formation. En effet, le fait de ne pas avoir opté pour une étude de tous les différents projets – projets 1, 2 et 3 présentés dans le chapitre consacré au récit du terrain de la recherche –, mais d'avoir ciblé sur l'AF d'Isabelle, a permis de mettre plus clairement en lumière les transformations personnelles et professionnelles. Dans ce sens, la triangulation des données issues du journal et des entretiens, sur une certaine durée, en rapport avec une période d'activité professionnelle correspondant à la fin d'une période scolaire, a permis de comprendre le processus de renouvellement ancré dans un contexte précis.

Le choix d'interroger les dimensions personnelles et professionnelles dans le même projet s'est finalement révélé pertinent et confirme mon postulat de départ : il est impossible de les séparer. Pour nous, il s'agit de considérer l'ensemble des interactions du système humain en devenir.

Le choix conceptuel – et ses prolongements pratiques – de la posture de médiateur m'a permis de canaliser et de rassembler différentes théories et pratiques dans lesquelles s'entrecroisent les apports de paradigmes pluriels, sans pour autant que ces derniers ne s'excluent les uns les autres. En effet, cette recherche m'a permis d'identifier les points forts et les limites de différents paradigmes qui influencent mes propres manières d'être et d'agir. J'ai longtemps cherché une approche qui intégrerait les différentes dimensions de l'être humain en formation. J'ai cru, pendant une période, que grâce aux découvertes scientifiques qui ont influencé les sciences cognitivistes ces dernières années, période particulièrement faste et créative, il allait m'être possible de mieux accompagner le processus de mise en sens et le développement des potentialités des sujets en processus d'apprentissage et changement. Aujourd'hui, grâce à cette étude, j'ai vécu la complémentarité primordiale entre mon ancienne pratique - qui m'apporte des éléments essentiels pour la compréhension des fonctionnements cognitifs - et l'intégration de ma pratique de AF du Sensible, qui permet de les dépasser. La différence fondamentale réside dans la confiance en cette connaissance immanente et dans les incidences tangibles sur moi-même et sur les enseignants que j'accompagne.

J'ai aussi fait l'expérience et compris que lors d'une recherche, comme lors de toute activité créative, il faut être prêt à voir évoluer sans cesse les résultats auxquels on croit avoir abouti,

pour les reconsidérer en permanence. D'où mon choix de rester en permanence dans l'émergence, autant dans ma pratique que dans l'analyse des données. Bien que cela ait constitué une exigence supplémentaire, cela m'a permis de me rendre compte que lorsque ma pratique d'AF est ancrée dans le Sensible, il est possible de laisser agir, autant que possible, une intelligence qui guide mes actions dans l'immédiateté. En ce sens, j'ai aussi pu être témoin active de la force de l'émergence d'une pensée corporeisée dans ma dynamique d'analyse des données.

Au-delà des connaissances apportées par ma recherche au sujet de l'AF, je considère que les stratégies qui émergent des données analysées valident la cohérence et la justesse du modèle de la PPP, non seulement en tant que modèle d'AF des enseignants, mais aussi en tant que méthodologie de recherche.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Je suis consciente que le choix d'analyser trois des éléments recueillis et non davantage et le fait de n'avoir eu qu'une seule participante à la recherche peut représenter une limite à cette étude. Par ailleurs, le sujet qui a participé à la recherche est un cas particulier d'étude, car son implication était, depuis le début et tout au long de l'AF, exceptionnelle. Je suis aujourd'hui intéressée à poursuivre en tant que praticien-chercheur l'AF des enseignants et adultes en processus de renouvellement pour étudier d'autres sujets et leurs particularités.

Concernant l'analyse des données, j'aurais pu tirer davantage parti d'une dynamique de triangulation en recherchant non seulement les éléments de convergence qui s'offrent dans les trois recueils de données mais également en recherchant les points de divergences, les éventuels paradoxes, qu'aurait révélé un regard transversal plus complet.

Pour finir, je dirai que mon choix de donner à voir et de tenir compte de l'ensemble du programme d'AF de l'Ecole musique en mouvement, lors de cette étude – et non seulement l'AF d'Isabelle – a représenté certainement un éclairage de la méthodologie systémique mise en place, mais son explicitation m'a empêchée de respecter le nombre de pages recommandé pour un mémoire.

6. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

6.1 Une formation des enseignants à la dynamique identitaire émergente

Je tiens à rappeler que le contexte de mon terrain de recherche et d'action est celui de l'éducation, de la formation et de l'accompagnement du changement. En ce sens, je suis persuadée que l'émergence d'une identité intégrant le rapport au Sensible en interaction avec

soi, les autres et le monde, a des implications importantes dans le processus de la formation existentielle des enseignants. En effet, cette étude nous a permis de faire apparaître qu'en tant que méthodologie, la démarche de la PPP met au centre de l'apprentissage expérientiel, l'aspect fondamental du renouvellement de la pratique professionnelle : la validation de la dynamique identitaire, à partir de laquelle le sujet inscrit ses relations et ses actions dans le monde. Dans ce sens, l'AF à médiation du corps sensible s'inscrit dans le domaine de l'accompagnement formation et répond aux besoins actuels des enseignants dans une perspective de développement continu de leurs compétences tout au long de leur vie, pour faire face aux défis incessants qu'ils rencontrent.

Une relation fondamentale apparaît entre l'AF à médiation du corps Sensible et le paradigme de l'émergence. Nous pouvons affirmer que les compétences concernant la dynamique identitaire du sujet, autant que le renouvellement de ses compétences professionnelles, se dévoilent et s'ajustent en temps réel à l'action.

6.2 Accompagnement formation des enseignants de l'Ecole Musique en mouvement

Nous avons pu constater à travers cette recherche qu'au-delà du témoignage verbal, c'est à travers le dévoilement des incidences du Sensible sur les élèves et sur Isabelle, que les enseignants ont reconnu également une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage de la musique. A ce jour, l'AF de l'équipe enseignante de l'Ecole Musique en mouvement, qui fait partie du Projet 3 du programme de l'AF, se poursuit. Dans la période qui court de septembre 2013 à septembre 2015, il y a eu 6 séances d'AF sous la forme d'un travail collaboratif (dont deux ont été filmées). Ce travail a donné naissance à des outils pédagogiques construits en commun - (à partir de la pratique et de la réflexion des enseignants sur le terrain). Cette production a abouti à la création de fiches pédagogiques.

Les séances d'AF se font sur le mode collectif et individuel, ces deux propositions sont librement adoptées par les enseignants. Cette expérience nous a permis de réaffirmer l'importance de l'implication et la place de chaque acteur concerné par l'AF, ainsi que l'importance de la production écrite individuelle et collective. En ce sens, l'AF, dans sa forme actuelle, pourrait aboutir à une recherche action et conduire à la théorisation des pratiques issues de l'AF à médiation corporelle dans l'Education musicale Willems, forme qui n'a pas pu être privilégiée lors de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBARELLO L. (2004). Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale. Bruxelles : De Boeck Université.
- ALLPORT G.W. (1950). *The Individual and His Religion*. New York : Macmillan.
- ALTET M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, n°107, avril-mai-juin.
- ALTET M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, Coll. Education et formation, 2^{ème} ed. ALVA S. (dir.) (2000). *Autoformation et lien social*. Toulouse : Éditions Universitaires.
- ANZIEU D., MARTIN J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- ARDOINO J. (1989). *Le chercheur, l'expert, le consultant*. Biblio R-A, centre de documentation électronique pour la recherche-action.
- ARDOINO J., BARBIER R. (1993). *L'approche multi référentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de Formation/Analyses*, n°25-26, avril 1993. Paris : Université Paris 8, Formation Permanente.
- ASTOLFI J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- AUSTRY D., BERGER E. *L'articulation entre universel et singularité. Recherches Qualitatives/ Hors Série N° 15*, p.90.
- AUSTRY D., BERGER E. (2000). *Le mouvement, action et sensation*. Paris : Ed. Point d'appui.
- AUSTRY D., BERGER E. (2009). *Le chercheur du Sensible – Sa posture entre implication et distanciation*. Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin 2009 à Lille. www.cerap.org
- BALAS-CHANEL A. (2002, 2^{ème} Trim.). *Revue Recherche et Education*.
- BARBIER R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos, (Ethno-Sociologie).
- BARBIER R. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BARBIER R. (1997). *L'approche transversale*. Paris : Ed. Economica.
- BARBIER R. (30 avril - 2 mai 1997). *L'éducateur comme passeur « Communication au Congrès International » Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université » Suisse*.
- BARBIER R. (1997). *Dans sa communication au Congrès International de Lucarno, Suisse*.
- BARBIER R. (1997). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris, Gauthier-Villars.
- BARBIER R. (2000). Article paru dans la revue "Mémoires du XXI^e siècle" sur "l'homme à venir". Paris : Ed. du Rocher.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (Ss la Dir.), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (Ss la Dir.), (1998). *Actions, affects et transformations de soi*. Paris : PUF.
- BAREIL C. (2004) Professeure agrégée, service de l'enseignement du management, HEC Montréal. *Cahier n° 04-10, Août*.
- CARDINAL P., MORIN A. (1993). *La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ?* In *Éducatechnologiques*, n° 2, L'informatique pédagogique. Laval : Université de Laval.
- BARTH B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Ed. Retz. (2002).
- BARTH B.-M. (1993). *Les savoirs en construction*. Paris : Ed. Retz.
- BARTH B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur*. Paris : Ed. Retz.
- BARTH B.-M.. (2002). *Cahiers pédagogiques*, n°408 - dossier "Savoir, c'est pouvoir transférer".
- BEAUVAIS M. (2015). Lille : Laboratoire Trigone CUEEP.
- BERGER E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états, Les recherches de Danis Bois*. Paris : Ed. Point d'Appui.
- BERGER E. (2000). *Le sensible et le mouvement. Thérapie psychomotrice et recherche*, n°123.
- BERGER E. (2001). *Quand je bouge mon corps, c'est moi que je bouge*, In *Thérapie et mouvement*. Jacques Hillion. Paris : Ed. Point d'Appui.
- BERGER E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte, Mémoire de D.E.A.* Paris : Université Paris 8.
- BERGER E. (2005). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? Corps et formation, Revue internationale Pratiques de formation*. Paris : Université Paris 8, n°50.
- BERGER E. (2006). *La somato-psychopédagogie, ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris : Ed.

Point d'Appui.

- BERGER E., VERMERSCH P. (2006). Expliciter le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation n° 67 novembre.
- BERGER E., BOIS D. (2007). Revue Réciprocités n°1. www.cerap.org
- BERGER E. (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 8.
- BERTRAND (2010). Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi. Mestrado en Psychopédagogie perceptiva. Porto : Université Fernando Pessoa.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). De la co-disciplinarité en Sciences de l'Éducation. Revue française de pédagogie, n° 132, juillet-août-septembre.
- BOIS D. (2001). Le sensible et le mouvement, Vol. 1 et 2. Paris : Ed. Point d'Appui.
- BOIS D. (2008). Le moi renouvelé. Paris : Ed. Point d'Appui.
- BOIS D. (2007). Le Corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte, Thèse de Doctorat en didactique et organisation des institutions éducatives. Séville : Université de Séville.
- BOIS D., AUSTRY D. (2007). Revue Réciprocités n°1. pp 6- 22. www.cerap.org/
- BOIS D. (2009a). Sujet sensible et renouvellement du moi, Les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie. Ivry sur Seine : Ed. Point d'Appui. (s/d. Bois D., Josso M.-C. Humpich M.)
- BOIS D. (2009b). L'advenir, à la croisée des temporalités. Réciprocités, n°3. www.cerap.org/
- BOIS D. et HUMPICH M. s/d (2009). Vers l'accomplissement de l'être humain. Ivry sur Seine : Ed. Point d'Appui.
- BOIS D., (2013). Identité, altérité et réciprocité. (s/d. GAUTHIER J.P., HUMPICH M. et RUGIRA J.M) Canada : Ed. Ibuntu
- BOUCHET (2006). Motivation immanente Mestrado Psychopédagogie perceptiva. Porto : Université Fernando Pessoa.
- BOURHIS H. (2007). Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives, Mémoire de master 2 recherche : Éducation tout au long de la vie. Paris : Université Paris 8.
- BOURHIS H. (2012). Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et Intelligence sensorielle. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 8.
- BOUTINET J.-P. (2007). Penser l'accompagnement adulte. Paris : PUF. (s/d. Boutinet J.-P., Denoyel N., Pineau G., Robin J.-Y.)
- BROUSSEAU G. (1978). L'observation des activités didactiques. Revue française de pédagogie, n°45, p. 130-139.
- CARDINAL P., MORIN A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? In Éducatotechnologies (n°2), L'informatique pédagogique. Laval : Université de Laval.
- CARDINET A. (1995). Pratiquer la médiation en pédagogie. Paris : Ed. Dunod.
- CARDINET A. (2000). École et médiations. Toulouse : Ed. Eres.
- CHOUVIER B. (2002). Les processus psychique de la médiation. Paris : Ed. Dunod.
- CHOUARD C.-H. (2001). L'oreille musicienne. Les chemins de la musique de l'oreille au cerveau. Paris : Gallimard.
- CLÉRO J.-P. (2003). L'expérience. Paris : Ellipses, (Philo-notions).
- CLOTY. (Ss la Dir.) (2002). Avec Vygotski, La dispute.
- COURRAUD C. (2002). Attention et Performance. Paris : Ed. Point d'Appui.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1993). L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil (Points Essais).
- DAMASIO A. (1999). Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience. Paris : Odile Jacob.
- DEBARBIEUX (2006). Cité par Villeneuve C., Réciprocités n°8.
- DE COULON J. (1985). Des enfants qui réussissent le yoga à l'école. Paris: Ed. Desclée de Browser.
- DEJOURS (1986). Cité par Perrenoud P. 1998. Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation d'enseignants.
- DE KETELE J.-M. (1992). Méthodologie de l'observation. Bruxelles : De Boeck.

- DE LA GARANDERIE A. (1980). Les profils pédagogiques. Paris : Ed. du Centurion.
- DE LA GARANDERIE A. (1987). Comprendre et imaginer. Paris : Ed. Centurion.
- DE LA GARANDERIE A. (1989). Défense et illustration, de l'introspection au service de la gestion mentale. Paris : Ed. du Centurion.
- DE LA GARANDERIE A. (2006). Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre. Chronique sociale.
- DE LAVERGNE C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Actes du colloque. Bilan et perspectives de la Recherche qualitative, Recherches qualitatives – Hors Série – n° 3.
- DEMERS C. (1999). De la gestion du changement à la capacité à changer : l'évolution de la littérature sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui. Gestion-revue internationale de gestion, automne, 24 (3) : pp. 131-139.
- DENNEN V.P et BURNER K.J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. Handbook of research on educational communications and technology, 3, 425-439.
http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/E R5849x_C034.fm.pdf
- DE PERETTI A. (1991). Organiser des formations. Paris : Hachette éducation.
- DE PERETTI A. (1991). «Un fossé reste donc creusé entre les méthodes encore dominantes chez les enseignants et celles en développement chez les formateurs». Organiser des formations. Paris : Ed. Hachette Education.
- DEPOVER Ch. et al. Modèles d'enseignement et d'apprentissage <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>
- DESROCHE H. (1990). Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris : Ed. Ouvrières.
- DE VECCHI G. et GIORDAN A. (1994). L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ? Nice : Ed. Z'Ed..
- DEVELAY (1966). Cité par Tardif, 1998, Rezeau 2001.
- DO K.L. (2003). L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative. Université de Laval.
- DOLY A.M. (2002). Cahiers pédagogiques, n° 408 - dossier "Savoir, c'est pouvoir transférer".
- DOLY A.M. (1996). Métacognition et médiation. Canopé - Crdp Clermont-Ferrand
- DOOLING D. (1975). Parabola, Revue de Mythe et Traditions. Du Sud, pp. 43-45.
- D'ORTUN F. et PHARAND J. (2013). professeurs, Université du Québec en Outaouais. L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. Etat des lieux et recommandations. p. 3.
- DUMORA, B., & BOY, T. (2008). Les perspectives constructivistes-constructionnistes sur l'identité : Modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil. L'orientation Scolaire et Professionnelle, 37, 3, 365-386.
- ENEAU J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel. Paris : L'Harmattan, (Histoire de vie et formation).
- Former à l'écoute : 55 fiches de formation à l'écoute de Robert Simonet, J. Salsler et Richard.
- ETIEVAN N. (1989). No saber es formidable ! Caracas : Ed. J Regis Etievan.
- FEUDENTHEIL-DUCHAMP M. (2003). Ecoute et mouvement dans l'art-thérapie instrumentale, Mémoire pour l'obtention de la post-Graduation universitaire, Art et thérapie du mouvement. Université Moderne de Lisbonne.
- FETTER R. (2002). Actes du séminaire: L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier. Paris 23 et 24 janvier.
- LANIADO N. (2008). Comment développer l'intelligence de vos enfants. Lausanne : Ed. Favre.
- FLAK, M., COULON J. (1985). Des enfants qui réussissent, Le yoga à l'école. Ed. Desclée de Brouwer
- FLAVELL J. (1979). Métacognition and Cognitive Monitoring, American Psychologist Association, Vol. 34, n° 10, pp. 906-911
- FLORENSON M.-H. (2010). L'émergence du sujet Sensible. Mestrado en Psychopédagogie perceptiva. Porto : Université Fernando Pessoa.
- SALSER J. et RICHARD Former à l'écoute : 55 fiches de formation à l'écoute de Robert Simonet,
- FRIDEBERG E. (1993). Le pouvoir et la règle. Paris : Seuil.

- GATE J.P. (1999). Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire : contribution aux recherches actuelles. Cahiers Binet-Simon, n°659-660, Erès, 1999 - 2/3, pp.101-116.
- GAILLARD J. (2000). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels, Expliciter n°34.
- GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1994). L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ? Nice : Ed. Z'Ed.
- GIORDAN A. (1998). Apprendre ! Paris : Belin, coll. Débats.
- HALL E.T. (1984). La danse de la vie : temps culturel, temps vécu. Paris : Le Seuil.
- HONORE B. (1992). Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence. Paris : Ed. L'Harmattan.
- HOUSSAYE J. (Ss la Dir.), (1994). Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin.
- HUMPICH M. (2006). Éléments d'analyse qualitative. Université Moderne de Lisbonne, Littérature grise.
- HUMPICH J. (2007). «Exploration de l'émotion et de la résonance au contact du corps sensible».
- HUMPICH J. (2007). Psychopédagogie Perceptive et expérience de l'implication.
- HUMPICH M. (2009). Vers l'accomplissement de l'être humain. s/d. D. Bois et M. Humpich. Ed. Point d'Appui.
- HUMPICH M. et LEFLOCK-HUMPICH G. (2009). Sujet Sensible et renouvellement, l'émergence du sujet sensible.
- JEAN G. (1983). Bachelard, l'enfance et la pédagogie. Paris : Ed. scarabée.
- JOBERT G. (1989). Apprendre par l'expérience - Education permanente - N°100/101.
- JONNAERT P. (2002). Compétence et socioconstructivisme : Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck Université.
- JUNG C. (1991), Ma vie. Paris : Ed. Folio.
- JUNG C. (1963). L'Âme et la Vie, Paris, Buchet/Chastel.
- KOHN R. (1998). Les enjeux de l'observation. Paris : édition Anthropos.
- KRISHNAMURTI J. 1980 De l'Education, Paris Ed. Delachaux et Niestle
- LANIADO N. (2008). Comment développer l'intelligence de vos enfants. Lausanne : Favre.
- LAPASSADE (1963). L'entrée dans la vie. Essai sur «L'inachèvement de l'homme». Paris.
- LARGE P. (2007). Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- LAVOIE L., MARQUIS D., LAURIN P. (1996). La recherche-action : Manuel d'autoformation. Québec : Presses de l'université du Québec.
- LEAO M. (2003). La présence totale au mouvement. Paris : Ed. Point d'Appui.
- LE BOUËDEC G. (2007). Penser l'accompagnement adulte, s/d. J.-P. Boutinet. Paris : PUF.
- LEFLOCH F. (2008). Rapport au sensible et expérience de la relation de couple. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- LE MOIGNE J.L. (2008). Synergies Monde n°4.
- LE MOIGNE J.L. (1995). Le constructivisme. Tome 2, Des épistémologies. Paris : ESF.
- LE MOS L. (2011). La Voix renouvelée : impacts de l'expérience du Sensible sur les potentialités du chanteur lyrique. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- LESSA-CATALAO V. (2002). L'eau comme métaphore en éducation : Une recherche-action pédagogique en écologie politique au Brésil.
- LEBRUN M. (1999). Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, Université de Louvain-la-Neuve. Autour de L'apprentissage par résolution de problèmes (ARP), L'apprentissage coopératif (AC) et La pédagogie du projet ou par le projet.
- MALET R. (1998). L'identité en formation, phénoménologie du devenir enseignant. Paris : Ed. L'Harmattan.
- MARTENOT M. (1979). Principes fondamentaux de formation musicale et de leur application. Paris : Ed. Magnard.
- MAULINI I. et O. (1999). Texte publié dans l'Educateur, n°8.
- MEIRIEU P. (1987). Apprendre... Oui, mais comment ? Paris : ESF.
- MEIRIEU P. et DEVELAY M. (1992). Emile, reviens vite...ils sont devenus fous. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (2000). Frankenstein pédagogue, ESF, 1996, 4^{ème} éd.
- MOAL, A. (1999). La médiation pédagogique. Conférence donnée à Beauvais, le 25 mai 1999, cité par V. Braescu. <http://mediation-transpositiondidactique.blogspot.com>.

- MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- MORIN E. (1986). *Apprendre comporte l'union du connu et de l'inconnu*.
- MORIN E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- MORIN E. (1990). *Introduction à la complexité*. Paris : ESF (Communication et complexité).
- MORIN E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion (Champs-L'essentiel).
- MUCCHIELLI A. (2004). *Étude des communications : approche systémique dans les organisations*. Ed. Armand Collin
- NATHAN T. (2001). *L'influence qui guérit*. Paris : Odile Jacob.
- NICOLESCU B. (1985). *Nous, la particule et le monde*. Ed. Le Mail.
- NICOLESCU B. (2009). *Vers une éducation disciplinaire*.
- NOËL A. (2000). *La gymnastique sensorielle*. Paris : Ed. Point d'Appui.
- NOËL A. (2008). *La relation trans-formatrice : vers une éthique de l'accompagnement sensible*, Master II en Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Ed. Broché.
- PAUL M. (2009). *Eclats ou la femme lisse*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD P. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation d'enseignants*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD P. (2001). *Cahiers pédagogiques N°390*, pp. 42-45.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.
- PERETTI A. de (1993). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette.
- PIERARD I. (1996). *Compte rendu du colloque «le stress dans l'enseignement»*.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- REZEAU J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat.
- ROBO P. www.probo.free.fr (1996). «La recherche-action», Document électronique, p.6.
- ROGERS C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- ROQUET P. *L'émergence de l'accompagnement, l'accompagnement dans la formation*, 62/2009, pp 13-24.
- RUGIRA J.-M. (2002). *La place du corps en Education, Communication effectuée lors du colloque annuel interinstitutionnel en enseignement secondaire, organisé par les programmes d'enseignement secondaire à l'UQAR*.
- RUGIRA J.-M., GALVANI P. (2003). *Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation*, In *L'Accompagnement dans tous ses états*. Ed. Permanente N°153.
- RUGIRA J.-M. (2009). pp. 247-283.
- RUGIRA J.-M. (2013). *Identité, altérité et réciprocité, rapport au corps et renouvellement du rapport au lien*. Canada. thèse de J. Ferrier, Les inspecteurs de l'enseignement primaire. Université de Bourgogne, 1995.
- SANTOS C. (2012). *Le sujet formateur du Sensible. Analyse qualitative de l'influence de la posture de sujet Sensible sur l'action pédagogique auprès d'une population de formateurs universitaires*. Thèse de Doctorat
- SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques. Édition originale : *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc., (1983).
- KEMAL A. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale : Entendre, écouter, comprendre*. Bruxelles : De Boeck
- STEINER R. (1907). *L'Éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*.
- STEINER R. (1981). *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*. Paris : Ed. anthroposophiques Romandes
- VARELA F.J. (1994). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Ed. du Seuil.
- VARELA F.J. (1997). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Ed. Poche.
- VARELA F.J. *La théorie de l'énaction*. <http://e-philosophie.univ-paris1.fr/varela.htm>

- VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.
- VERGNAUD G. (2000). Lev VYGOTSKI Pédagogue et penseur de notre temps. Paris : Hachette.
- VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. Psychologie Française.
- VERMERSCH P. (1993). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2006). Les fonctions des questions. Expliciter n°65, GREX. Site <http://www.expliciter.fr/>
- VILLENEUVE C. Article paru dans réciprocité N° 8.
- VILLENEUVE C. (2011). Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant de primaire Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- VINCENT-ROMAIN M. (2010). La Psychopédagogie perceptive et l'enfant. Aspects théoriques et pratiques. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- VON BERTALANFFY L. (1973). Théorie générale des systèmes. Paris : Dunod. (Trad. de Général System Theory, New York, Inc., (1968).
- VYGOTSKI L. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.
- WILLEMS E. (1987). L'oreille musicale Tome 1. Suisse : Ed. Pro-musica.
- WILLEMS E. (1984). L'oreille musicale, Tomes I et II. Suisse : Ed. Pro musica.
- WILLEMS E. (1987). Les bases psychologiques de l'éducation musicale. Suisse : Ed. Pro musica 4^e édition.
- ZUBER M. (1990). ISP Collectif (1990). Risquer une formation Initiale. Les cahiers de l'ISP n°14.
- ZUBER M. (2012). Outils pour la mise en œuvre du Cadre Européen pour Enseignement des langues. Bilan de formation en vue de l'obtention du D.U. de Somatopsychopédagogue, UFP, Porto.

ANNEXES

1. ANNEXE 1 – EDUCATION MUSICALE WILLEMS

Dans la pédagogie Willems l'éducateur ne commencera pas par l'aspect théorique de la musique. Pour lui la musique s'acquiert comme la langue maternelle. On chante par imitation sans avoir une représentation ordonnée des sons et des rythmes. Progressivement l'éducateur aide l'élève à distinguer les divers phénomènes musicaux. Le solfège est la transcription symbolique de quelque chose de vécu.

EDGAR W	La place du corps et du mouvement Privilégier les sources de vie des éléments musicaux par un travail perceptif corporel, gestuel, auditif et vocal:	Découvrir les qualités physiques et musicales des sons (force, hauteur, fréquence, intensité, timbre et harmoniques) Mouvements naturels et improvisations rythmiques. Percevoir les vibrations sonores dans le corps et prendre conscience de ses résonances.	
I	Correspondance des éléments physiques et psychologiques de la personne avec les éléments qui constituent la musique :	Rythme	Vie physiologique et sensorielle
L		Mélie	Vie affective
L		Harmonie	Vie mentale
L	Initiation musicale 1 ^{er} degré	Développement auditif sensoriel et affectif (les rythmes sont vécus d'abord à travers des mouvements naturels, ensuite l'improvisation permet de distinguer les éléments (temps, division du temps, mesure) Développement du sens rythmique par les frappes (sans vocables, avec vocables) Chants et chansons d'intervalles Mouvements naturels et improvisations rythmiques	
E	Initiation musicale 2 ^e degré	Audition et graphisme Frappes et graphisme Chants et chansons solfées et avec les modes rythmiques Mouvements naturels et battue de mesures	
M	Cours pre-solfège et pre-instrumental de 3 ^e degré	Audition intratonal, tonal, intervalles harmoniques,... Pre-solfège ordre visuel des notes, accord fondamental visuel,... Frappes pre-solfégiques inventions, valeurs, polyrythmie collective,... Jeux pre-instrumentaux avec carillon chromatique Chants et chansons d'intervalles, d'accords, canon... Mouvements corporels avec mesures et rythmes	
S	Cours de Solfège Vivant	Sens mélodique, lecture mélodique, lecture harmonique, ordonnances, dictée, sensorialité, chant et chansons, improvisation, mouvements corporels, création.	

2. ANNEXE 2 – POINTS COMMUNS ENTRE LES DEUX PEDAGOGIES : D. BOIS ET E. WILLEMS

POINTS COMMUNS ENTRE LES DEUX APPROCHES		
Paradigmes Intégratifs et finalités dominantes	Modalités	Compétences du pédagogue
Contribuer à l'épanouissement global de l'être humain. Développer la potentialité de la personne. Interroger la place de l'homme dans l'univers.	Progression et processus à respecter ; Apprentissage basé sur le vécu de la personne ; La pratique doit précéder la transmission des connaissances formelles et théoriques ; Harmoniser savoir, sensibilité et action ; Place de la sensorialité dans son multiple nature (corporelle, affective, mentale et spirituelle) ; Approche de la réalité qui se réfère aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité et à l'empathie ; Participation active.	Accueillir, Écouter ; Être impliqué et distancié ; Aider l'autre en restant stable, présent ; Accepter l'autre. Prévoir les conditions d'apprentissage Évaluer en continue Ajuster les actions dans l'immédiateté

3. ANNEXE 3 – FICHE DE SEQUENCES PROJET N° 1

FICHE DE SEQUENCES PROJET N° 1					
Objectif final du Projet N°1: Se préparer et préparer les enfants pour le concert avec l'articulation des outils psychopédagogiques					
Date du concert : 24 mars 2013					
Nombre de séances : 7 + Bilan					
PLANIFICATION DES SEANCES					
étapes	N°	Objectif Général	Objectif	Méthode	Activités
	Séance		Opérationnels	S.F. Associé	
découverte	N°1 15/01	<ul style="list-style-type: none"> Se détendre Chanter juste Mémoriser mélodie et paroles 	<ul style="list-style-type: none"> Percevoir le silence S'ancrer Appuis au sol Intention Linéarité Lenteur et différents rythmes Identifier reproduire 3 voix seul / ensemble Percevoir Évoquer / dire / chanter intérioriser 	<ul style="list-style-type: none"> Pédagogie Projet Exprimer +/- vécus s'impliquer dans projet concert Chercheurs collectifs Métacognition 	<ul style="list-style-type: none"> L'ascenseur + Kss Le ballon + houuuuu Dos au piano oreilles Avant /arrière/écoute évocation Exprimer son processus d'apprentissage + reproduction
	N°2 22/01	<ul style="list-style-type: none"> Application et appropriation des exercices proposés suivi d'une évaluation et réajustement 			
	N°3 29/01	<ul style="list-style-type: none"> S'impliquer davantage Donner plus d'amplitude à la voix. 	<ul style="list-style-type: none"> Percevoir les Orientations avant les P.de Départ et d'Arrivée Suivre déroulement mouvement et phrasé musical simultanément dans le corps et en chantant Attention panoramique éprouver les résonances 	<ul style="list-style-type: none"> Méta-perception Exprimer les faits vécu et les résonances Exprimer les sentiments qui émergent 	<ul style="list-style-type: none"> L'élastique + de résistance au P.A. Idem en chantant sa voix. P.de Départ et P. d'Arrivée Idem avec geste bras et élastique en suivant le déroulement. Exprimer ressenti

étapes	N° Séance	Objectif Général	Objectif Opérationnels	Méthodologie S.F. Associé	Activités
Rétroaction	N°4 5/02	<ul style="list-style-type: none"> Se relier au chef de cœur Se sentir ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir son partenaire corporellement puis auditivement et en résonnance chanter en canon. 	<ul style="list-style-type: none"> Pédagogie de groupe interactivité 	<ul style="list-style-type: none"> Chanter dos à dos, en pression de contact, en cercle,... Regarder Chef + Gestes communs Même tempo
	N°5 12/02	<ul style="list-style-type: none"> appropriation des exercices et autres propositions suivi d'une évaluation et réajustement 			
	N°6 19/02	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter la chanson 	<ul style="list-style-type: none"> Accordage entre le Chef de cœur et les enfants Partager le sens et l'éprouvé Etre dans l'immédiateté 	<ul style="list-style-type: none"> Méta perception Expressivité à partir du sens partagé. 	<ul style="list-style-type: none"> Regarder une cible Chef+ regard panoramique. Expressivité corporelle puis immobilité avec goût intériorisé Imaginer le public
Evaluation	N°7 26/02	Isa avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Recueillir les témoignages des élèves au sujet du vécu du concert et les effets des exercices de gestuelle sensorielle sur leur état et leur performance le jour du concert. 	<ul style="list-style-type: none"> Débriefing 	<ul style="list-style-type: none"> Entretien entre les élèves et l'enseignante
	N°8 1 ^{er} Avri 1	Bilan de l'action 1	<ul style="list-style-type: none"> Recueillir les témoignages d'Isabelle concernant les incidences de l'accompagnement formation sur elle-même, les élèves et le résultat du concert. 	<ul style="list-style-type: none"> Entretien à médiation corporelle 	<ul style="list-style-type: none"> Entretien entre Isabelle et l'accompagnatrice formatrice

4. ANNEXE 3 – TABLEAU INSPIRE DES TRAVAUX D’A. DE LA GARANDERIE (1980)

Les gestes mentaux d’après Antoine de la Garanderie

La perception	C’est un acte inconscient que me sert à coder le monde. Percevoir n’est pas suffisant pour que le monde existe dans mon univers mental. A la perception doit succéder l’évocation, c’est-à-dire l’acte qui consiste à coder le monde extérieur dans mon univers mental, et le faire exister pour moi. La perception est alors une étape du sens entre la sensation et l’évocation.
L’attention	est le projet de faire exister le monde réel dans mon univers mental, perçu grâce à mes sens.
L’évocation	Partant d’acquis, d’indices perceptifs, chacun organise l’information en une forme mentale personnelle.
La mémorisation	Pour comprendre, réfléchir et imaginer, j’ai besoin d’aller chercher ce que je sais déjà. La qualité de la mémoire dépend ainsi de la perception, de l’attention, de l’évocation, de sa façon de coder le monde réel, du support, de procédés mnémotechniques, etc.
La compréhension	est le résultat de la rencontre entre la perception et l’évocation. C’est donc l’acte mental qui consiste à comparer le nouveau avec l’ancien.
La réflexion	est un processus mental qui dépend de la qualité des gestes mentaux mobilisés précédemment.
L’Imagination créatrice	est la capacité à mobiliser les acquis face à une situation inédite ou à leur donner une forme inédite.

5. ANNEXE 5 - MODELE COGNITIF D'APRES B.-M. BARTH

Annexe 5	Modèle cognitif	d'après B.-M. Barth
a. perception :	donner une signification aux sensations, distinguer des différences,	abstraction spécifiante
b. comparaison :	distinguer des ressemblances en fonction d'un critère qui est de la même nature et du même niveau d'abstraction,	
c. inférence :	proposer une combinaison constante d'attributs parmi les ressemblances distinguées,	
d. vérification de l'inférence :	vérifier la constance de la combinaison dans les exemples mis à la disposition,	
e. répétition de c et d :	en cas d'échec de la vérification, modifier la proposition et faire une nouvelle vérification,	
f.	proposition d'une conclusion et sa vérification	abstraction généralisante ou généralisation
		conceptualisation

6. ANNEXE 6 - TABLEAU - INSTRUMENTS INTERNES DE LA PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE

Instruments internes	Fonctions et instruments pratiques en SPP	Évolution des concepts	
La Mobilisation attentionnelle	C'est l'outil préalable car il permet l'accès à tous les autres. Moyens : La lenteur, tout comme le silence, sont des facteurs facilitant grandement la mobilisation de l'attention.	De l'Attention focalisé	À l'Attention panoramique
La Perception	Identité organique fondamentale, d'un sentiment de soi incarné. Moyens : Lenteur Attention aiguisée portée sur la perception des parties de lui même qui lui étaient inconnues, du mouvement du corps. Intention des orientations et présence d'une linéarité au sein de la circularité lors de l'exécution d'un mouvement, schèmes de mouvements en cohérence, etc.	De la perception liée aux cinq sens qui servent à prélever des informations sur le monde	À la perception de soi et organe capable de discriminer de manière autonome.
La Pensée	Toute pensée produit une perception et où toute perception est pensée Accueillir la résistance des représentations et l'apparition d'idées parasites Moyens : Le silence pour créer un rapport différent avec sa pensée. Immédiateté de l'éprouvé corporel, lieu d'émergence de la pensée corporalisée.	De je sais que je perçois Outil pour discriminer, catégoriser, comprendre...	À je sens que je perçois La pensée en accordage avec le ressenti, le sens se révèle plus clair.
La Mémoire	Faculté qui permet de se souvenir et aussi la faculté de se projeter dans le futur à partir de la relation d'immédiateté et de présence. Lieu d'ancrage de toutes les attentes. Lieu de mobilisation Donne du sens au futur Moyens : Attention qui interroge ce qui est en devenir qui se laisse informer par le sensible La gymnastique sensorielle	De la mémoire rétrospective Notion du passé	A la mémoire prospective Notion de relation qui englobe le présent, le passé et le futur et prend en compte les informations de l'advenir.
L'Éprouvé	Rapport de simultanéité à son expérience, à la fois en tant qu'acteur et que spectateur. Être en relation avec l'expérience mais aussi s'apercevoir au sein de l'expérience. Moyens : Attention portée simultanément vers le ressenti et sur les tonalités qui émergent de l'expérience et les laisser se déployer dans toute leur dimension expressive.	Du ressenti Éprouver une sensation, un sentiment	À l'éprouvé et à l'auto-empathie Prendre conscience de ce qui est ressenti pour comprendre la signification

SUIVE ANNEXE 6 - Tableau - Instruments internes de la Psychopédagogie Perceptive			
Instruments internes	Fonctions et instruments pratiques en SPP	Évolution des concepts	
L'Empathie et la réciprocité actuante	<p>C'est la capacité profondément humaine à entrer en résonance avec l'autre à partir de l'éprouvé corporel de chacun.</p> <p>Moyens :</p> <p>Partage et circulation d'information entre tous les acteurs de l'apprentissage sans notion de hiérarchie</p> <p>Cependant le pédagogue guide le processus avec «une distance de proximité» à partir de l'immédiateté sans l'anticiper.</p>	<p>De l'empathie</p> <p>Qualité de résonance du pédagogue vers l'apprenant</p>	<p>À la réciprocité actuante</p> <p>Résonance consciente de la part de deux personnes ou plus</p>
La Régulation tonique	<p>Trait d'union majeur entre le monde corporel et le monde psychique. C'est le reflet de notre état intérieur.</p> <p>Moyens :</p> <p>Écouter son corps et ses besoins.</p> <p>Percevoir les modulations toniques dans la phase de point d'appui.</p>	<p>Du tonus</p> <p>Postural et d'accommodation qui assure au corps le maintien de l'équilibre et régule la tension musculaire</p>	<p>À la régulation tonique</p> <p>Tonus d'anticipation</p> <p>Au cœur de l'adaptabilité somato-psychique</p>

7. ANNEXE 7 – RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 28 AVRIL 2013

1 **Retranscription de l'Entretien du 28 avril 2013. « Problématique et demande à priori »**

2

3 M. : Voilà Isabelle, donc nous allons (petits rires) reprendre ce qu'on disait à la suite de cet
4 accompagnement. Tu me parlais de trois aspects qui pour toi sont importants aujourd'hui.

5

6 I. : Oui, je disais qu'il y avait des choses qui se dégagent. Comme des questions qui restent vivantes,
7 en ce moment, après tout ce travail qu'on a déjà fait, toutes les expériences par lesquelles on est
8 passées. Donc un point, c'est que j'ai commencé à percevoir les changements dans l'atmosphère de
9 mes cours et dans l'attitude des élèves, et que je ressens le besoin de poursuivre cette recherche. Pour
10 être plus précise : sur les outils qui permettraient toujours d'enrichir, de développer le processus
11 d'apprentissage, ça c'est la première chose. La deuxième chose, c'est que j'ai senti qu'à travers ces
12 expériences, je suis passée par beaucoup d'états, de questionnements, d'interrogations, de
13 déstabilisations,... Je me sens en ce moment, toujours dans cet état là, qui est assez inconfortable !
14 Je pressens en même temps les promesses et les changements qu'il peut y avoir à l'issue de cette
15 expérience. Je dis tout ça un peu en bloc, ah ?

16

17 M. : Oui, oui, bien sur. Pour l'instant, je te laisse décrire.

18

19 I. : Donc, chapitre trois : je ressens de plus en plus, une nécessité, c'est évident... Mais je ne sais
20 pas si c'est dans le cadre de ce qu'on travail... Je livre tout ce qui me passe par la tête. Je ressens
21 très fortement que je poursuis une recherche et que j'ai besoin que les professeurs autour de moi
22 évoluent aussi. Je vois bien que cela ne peut pas être comme une chose imposée, comme si je leurs
23 disais : «Maintenant vous allez faire une formation. » Mais si je continue dans cette direction, je ne
24 peux pas être entourée de personnes qui sont totalement étrangères à ce travail.

25

26 M. : Absolument.

27

28 I. : Alors, chacun a des façons diverses. On a déjà parlé de X et Y., déjà ils sont en demande. Je
29 pense qu'ils seront relativement... Euh..., je pense qu'ils sont intéressés. Et puis, je prétends
30 bientôt qu'il est temps de les impliquer. Et puis, il y a cette question dont on a parlé déjà, des autres
31 professeurs ; dont je sens parfois qu'ils ne s'intéressent pas. Et ça..., ça me dérange !!!

32

33 M. : Ah !

34

35 I. : Donc à voir, qu'est-ce qui peut être tenté. Comment ? S'il faut attendre ? Et puis la dernière
36 chose, qui est un peu nouvelle, peut-être à l'issue d'événements, car j'ai du prendre contact avec la
37 Fédération Internationale Willems pour les stages de formation qu'ils proposent en juillet, j'ai des

38 questionnements assez importants dans la relation de l'école Musique en mouvement, puis de moi
39 même personnellement, vis à vis de l'équipe qui anime la fédération. Donc, comment me placer vis à
40 vis d'eux, en gros ? D'ailleurs, je sens que ça, ça évolue aussi.

41

42 M : Oui. (Silence)

43

44 I. : C'est à la fois de l'ordre d'un manque de confiance dans mes propres capacités, vis à vis de leurs
45 capacités, et c'est aussi le besoin de me De trouver ma place et comment est que je... ? Quelle
46 est ma façon de chercher ? Qu'est-ce que je peux proposer qui m'est propre ? Je ne suis pas
47 forcément que Willems. J'ai peut-être quelque chose que peu à peu se développe et qui est ma façon
48 de proposer l'enseignement musical.

49

50 M : Mmmhh (Silence)

51

52 I : Voilà, c'est ça, à près-près, le résumé de mes préoccupations actuelles.

53

54 M : Bon! On est parties, disons, de cette première action qui était le travail avec les élèves, pour
55 justement optimiser la méthode Willems et ta pratique professionnelle. Il y avait aussi le besoin de
56 questionner cette pratique. Donc, on l'a déjà vu dans l'interview précédente, où tu as fait part des
57 changements et des effets de cette pratique, au niveau de ta pratique professionnelle : de tes
58 représentations en tant qu'enseignante ; de ta relation avec tes élèves et de ta relation aussi aux autres
59 professeurs. Donc, comme on a vu la dernière fois, nous allons poursuivre ce travail pour mieux
60 comprendre ce processus de changement et donc d'approfondir la Psychopédagogie Perceptive plutôt
61 comme un outil personnel pour ce que j'appellerai moi : devenir beaucoup plus autonome et que tu
62 aies des outils pour te permettre d'intégrer les observations que tu as pu faire, par rapport à tout ce
63 travail, qui a mis en lumière certains changements, qui apparaissent et dont il faudrait pouvoir donner
64 du sens.

65

66 I. : Oui !

67

68 M. : On est dans ce processus où il y a une prise de conscience de ses changements. Tu les as mis en
69 lumière, parce tu t'es prêtée à ces pratiques nouvelles, et ça fait apparaître, par contraste, les
70 changements dans ta pratique. Ce que je te propose, c'est de continuer ce travail avec un
71 accompagnement, à travers les outils de la Psychopédagogie Perceptive, pour que ces outils te
72 permettent de : donner du sens à ce que tu vis avec une assise corporelle et que ça ne soit pas
73 seulement intellectuel, mais vraiment qui passe par ce corps Sensible, pour devenir plus autonome
74 dans ce que tu appelles : ta singularité. Tu vois ?

75

76 I : Oui, oui !

77

78 M. : Parce qu'en fait, ce qui apparait aujourd'hui, c'est que tu t'es appuyé beaucoup sur cette
79 méthode Willems, mais aucune méthode peut remplacer ce qui est Isabelle aujourd'hui. Donc, cette
80 formation, c'est comme un processus d'intégration. C'est pour ça que ce n'est pas à côté, ce que tu
81 me livres là, au contraire, c'est au cœur de ce que nous travaillons. Ce processus de formation a mis
82 en lumière ce besoin d'intégrer, dans la personne d'Isabelle, tout un processus professionnel. On ne
83 peut pas séparer ces deux mondes. Et dans mon accompagnement, en tant que psychopédagogue du
84 Sensible, je vise que tu puisses développer les outils pour devenir autonome et ne pas être dépendante
85 de cette méthode, ni du regard de ces personnes.

86

87 I: Oui, oui.

88

89 M : Puisque, comme tu dis toi même, tu as développé des compétences. Donc, comment trouver ta
90 place ? C'est pas étonnant, qu'à travers ce que nous avons vécu, il y ait un questionnement, pas
91 seulement vis à vis de toi, mais aussi comme tu as dit : de ta relation avec le monde. C'est à dire : tes
92 élèves, tes enseignants et la fédération.

93

94 I. : Mmmhh

95

96 M. : Donc pour ça, moi, ce que je te propose, c'est d'approfondir -à travers une relation manuelle- ce
97 travail, cette relation au corps Sensible. Et c'est cette relation au corps sensible qui va permettre
98 d'approfondir ce processus de transformation ; qui par lui même va donner du sens. Va donner,
99 Comment dire? Le projet va émerger de la relation que tu peux créer avec ce corps sensible et non pas
100 vouloir qu'on décide tout suite quel va être ton projet : comment tu vas faire avec tes profs ?
101 Comment tu vas faire avec la fédé? Et tout ça. Ça va a la rigueur prendre sa place. Tu vois ?

102

103 I. : Oui, c'est bien ce que je pressens.

104

105 M. : C'est tout ce travail qu'on peut se donner, pendant ce mois précis qui vient. Se centrer sur ce
106 travail sur toi, pour mieux comprendre de quelle façon la Psychopédagogie Perceptive est un outil
107 pour donner du sens déjà à ton expérience, et pour laisser émerger un sens à ton projet. Ah ?

108

109 I. : Oui.

110

111 M. : Danis Bois appel ça : être dans un advenir. C'est à dire, plutôt que de ce projeter, à partir d'une
112 relation au présent, tu vas vers... Aujourd'hui c'est le futur qui vient vers toi ; ce n'est pas le
113 contraire. Tu es d'accord avec ça?
114
115 I: Ah, oui, oui!
116
117 M. : Donc, on va mettre en place un planning, comme on a fait les autres fois, pour continuer dans ce
118 sens. Ca te va ?
119
120 I. : Oui !

8. ANNEXE 8 - POINT DE DEPART DE L'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

ANNEXE 8 - POINT DE DÉPART

Mise en matière : Entretien du 28/04/13

Le 28 avril 2013, Isabelle est venu chez moi pour mettre en place l'AF personnalisé. Après un moment d'introspection nous avons repris les points qu'elle m'avait déjà exposé lors de sa demande de poursuivre un travail ensemble. Nous ne savions pas encore quelle forme prendrait cet AF.

En ce qui concerne notre collaboration, sa motivation était portée par trois questions qu'elle a exprimé comme suit : son désir personnel d'enrichir son propre potentiel perceptif et celui de ses élèves ; et de se former à des outils pédagogiques pour accompagner le processus d'apprentissage de ses élèves: *«Donc un point, c'est que j'ai commencé à percevoir les changements dans l'atmosphère de mes cours et dans l'attitude des élèves, et que je ressens le besoin de poursuivre cette recherche. Pour être plus précise : sur les outils qui permettraient toujours d'enrichir, de développer le processus d'apprentissage, ça c'est la première chose.»* (Entretien avec Isabelle le 28/04/13 L. 9-11)

«La deuxième chose, c'est que j'ai senti qu'à travers ces expériences, je suis passée par beaucoup d'états, de questionnements, d'interrogations, de déstabilisations,... Je me sens en ce moment, toujours dans cet état là, qui est assez inconfortable! Je pressens en même temps les promesses et les changements qu'il peut y avoir à l'issue de cette expérience.» (Entretien avec Isabelle le 28/04/13 L. 11-15)

En tant que directrice elle voulait créer un nouveau mode managérial qui implique les enseignants et constituer une équipe d'enseignants qui s'impliquent dans la même direction de recherche éducative vers laquelle elle tend : *«Je ressens très fortement que je poursuis une recherche et que j'ai besoin que les professeurs autour de moi évoluent aussi. Je vois bien que cela ne peut pas être comme une chose imposée, comme si je leurs disais : «Maintenant vous allez faire une formation.» Mais si je continue dans cette direction, je ne peux pas être entourée de personnes qui sont totalement étrangères à ce travail.»* (Entretien avec Isabelle le 28/04/13 L. 20-24) Elle a accepté d'aller vers son projet, en faisant elle même le premier pas.

Au niveau de la fédération Internationale Willems, elle voudrait trouver sa singularité pédagogique.

Emergence des besoins après accordage perceptivo-cognitif

J'ai pris des notes de l'entretien post-immédiateté du 28/04/13 pour laisser parler le corps sensible et qu'il nous livre son besoin profond suite à l'accordage somato-psychique.

C'est dans cette perspective que Danis Bois a développé l'entretien verbal à médiation corporelle afin *«d'éviter que le passage du langage silencieux corporel tissulaire à la parole verbale ne soit pas l'occasion d'une déperdition, dans la nature et la qualité, des informations précieuses à exprimer.»* (D. Bois, Le moi renouvelé, 2008, p. 92).

Synthèse de l'entretien post-immédiateté suite à la relation d'aide manuelle du 28/04/13 à partir des notes prises par le praticien chercheur

Cette première séance lors de cet mise en place de l'accompagnement formation personnalisé a eu lieu suite à l'entretien verbal précédent, où Isabelle expose ses problématiques du moment. L'expérience nous a montré que le langage tissulaire qui émerge du dialogue tissulaire entre le sujet et le praticien, livre des aspects inédits que l'accompagnateur peut laisser émerger, grâce à l'entretien verbale post-immédiateté, pour laisser parler les besoins profonds du sujet.

Synthèse de l'entretien post-immédiateté du 28/04/13 à partir des notes prises par le praticien chercheur

Rapport à soi : (à son corps, à ses sentiments, à son activité cognitive)	
Manière habituelle	Découverte
RAM1. L. 5-6 Je me rends compte que c'est lié au fait que je prends les choses à bout de bras !	RAM1. L. 6 Ce qui m'a le plus frappé c'est de sentir combien mes bras sont denses et lourds.
	RAM1. L. 11-12 J'ai le sentiment que la charge, elle ne pèse pas. J'ai beaucoup apprécié l'impression de me sentir portée.
	RAM1. L. 12 J'ai sentie aussi une grande douceur dans la lenteur.
RAM1. L. 12-13 J'avais aussi mal à la tête ce dernier temps	RAM1. L. 13 et là je n'ai plus mal.
	RAM1. L. 17 Un sentiment de sécurité
RAM1. L. 17 Au niveau de mon plexus. Souvent je me sens comme oppressée.	RAM1. L. 22-23 Je me sens plus calme, plus détendue. Dans le dos aussi, au niveau du plexus, je sens que c'est moins tendu.
	RAM1. L. 27 Je me sens plus détendue, avec plus de confiance en moi.

Rapport aux autres	
Manière habituelle	Découverte
	RAM1. L. 27 je sens plus d'ouverture vers l'extérieur.
	RAM1. L. 27- 28 J'ai plus de confiance en moi.
RAM1. L. 34 Autant que je m'en souviens, je me suis toujours occupé des autres et cela me pèse.	

Posture professionnelle et besoin émergeant	
Manière habituelle	Découverte
RAM1. L. 36-37 J'ai l'impression que je passe mon temps à m'occuper des autres, de l'école, des problèmes à résoudre.	RAM1. L. 34 -36 Sur le plan professionnel, j'ai besoin de trouver les moyens pour porter le projet auquel je tiens tellement.

De cette séance, il s'est dégagé un objectif professionnel principal pour Isabelle :

- Apprendre à s'occuper de soi et acquérir de l'autonomie pour continuer à expérimenter et approfondir les moyens d'accès à ce rapport à soi.
- Apprendre à se situer par rapport à son projet professionnel pour moins se laisser prendre, tout en gardant l'implication nécessaire pour trouver les moyens de porter le projet auquel elle tient tellement.
- Mettre en place des conditions pour porter son projet avec l'aide des autres

9. ANNEXE 9 – DEMARCHE D’ACCOMPAGNEMENT SEANCE PAR SEANCE

ANNEXE 9 – DÉMARCHE D’ACCOMPAGNEMENT SÉANCE PAR SÉANCE

Accompagnement formation d’Isabelle

SEANCE I

Date et durée de la séance : 28/04/13 - 2h environ.

Situation à ce jour :

Lors du bilan du projet 1, Isabelle a constaté certains changements au niveau de ses pratiques pédagogiques, cependant elle voudrait continuer l’AF centré sur ses besoins personnels et son projet pédagogique. (cf. tableau dans récit du terrain de recherche)

Recueil de données :

- Enregistrement audio : entretien libre en post immédiateté après une introspection. (Isabelle expose ses besoins et problématiques en rapport avec la demande d’AF).
- Prise de notes de l’entretien post immédiateté suite à la Relation d’aide manuelle (RAM) (Besoins exprimés par son corps lors de la séance de RAM).

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Accordage psychotonique et début de l’accompagnement manuel afin d’enrichir le rapport à soi.
- Faire émerger les besoins et les problématiques exprimés par son corps à partir de la relation d’aide manuelle et guider la mise en sens des nouvelles perceptions en rapport avec la demande d’AF.
- Définir un contrat d’Accompagnement Formation : besoins, objectifs fixés ensemble pour un suivi personnalisé en rapport à ses besoins personnels et professionnels.
- Etablir les conditions de participation d’Isabelle à la recherche et ma posture de praticien chercheur.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Introspection et entretien libre en post immédiateté (Isabelle expose ses besoins et problématiques) pour recueillir des données.
- Anamnèse et RAM sur table pour faire un bilan diagnostique + entretien post. immédiateté en directivité informative. (Prise de notes de l’entretien post immédiateté en tant que praticienne). Guider l’apprentissage perceptivo cognitif et recueillir des données.
 - ✓ Définir l’état d’Isabelle et laisser son corps exprimer ses besoins.
 - ✓ Faire un accordage somato-psychique.
 - ✓ Guider l’accordage entre les besoins émergents et ses nouvelles perceptions.

Recueil de données :

- Enregistrement audio et prise de notes de l’entretien post immédiateté après le RAM.

Accompagnement formation d'Isabelle
SEANCE II

Date et durée de la séance : 29/04/3 - 2h30 environ.

Situation à ce jour :

- Suite à la relation d'aide manuelle du 28/04, Isabelle a perçu une forte douleur dans les bras : «*Je me rend compte que je porte tout à bout de bras !*» Cet éprouvé lui a permis de prendre conscience de sa difficulté à porter seule les nombreuses tâches et besoins de l'Ecole dont elle est la directrice, elle assure aussi des cours de solfège et de Piano.
- Elle a senti aussi qu'elle avait du mal à se laisser porter : «*Apprendre à me laisser porter en vue de devenir autonome*».
- Il est apparu aussi qu'elle avait mal au pied droit, (elle s'était foulé le pied quelques semaines auparavant), ainsi que du stress et de la fatigue.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

- Isabelle perçoit un décalage entre ses besoins profonds et son agir professionnel : «*Ajuster ma manière d'être profonde à celle de la musicienne et enseignante que je suis*».
- Elle exprime aussi son besoin de se donner du temps pour elle-même : «*Comment me donner du temps pour moi et gérer les préoccupations constantes de l'école*».

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Travailler le biorythme et s'appropriier les principes de la gestuelle pour la pratiquer en autonomie afin de pouvoir faire seule un accordage somato-psychique.
- L'aider à prendre conscience des besoins émergents et d'auto-organisation dans son quotidien.
- L'aider à valider et expliciter les nouvelles perceptions et voies de passage pour créer les conditions et les moyens nécessaires pour son projet personnel de s'occuper de soi.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Temps d'introspection pour établir les conditions extra-quotidiennes et une relation de réciprocité entre les participantes et formuler les nouvelles problématiques qui émergent à partir de la relation à soi.
- Travail de gestuelle sur chaise avec aide manuelle, bien sentir les principes de la séquence.

Autres ressources pédagogiques :

- Apports théoriques (PowerPoint donnée à Isabelle) et synthèse faite ensemble du travail fait sur chaise avec prise de notes de sa part.

Recueil de données :

- Prise de notes de l'entretien post immédiateté suite à l'introspection et gestuelle sur chaise.

Accompagnement formation d'Isabelle

SEANCE III

Date et durée de la séance : 30/04/13 - 2h environ.

Situation à ce jour :

- Bien qu'Isabelle se sente plus détendue et moins fatiguée, elle sent encore une douleur au pied.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

- Elle exprime aussi son besoin d'approfondir les exercices de gestuelle «...afin de les pratiquer pour moi même et aussi en cours pour aider les élèves à se concentrer».
- Elle se demande aussi comment mieux gérer son temps pour moins se laisser prendre par les préoccupations et les tâches de l'école.

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Faire le bilan de ces trois journées de formation accompagnement et définir les objectifs de suivi d'AF et des moyens à mettre en place pour apprendre à s'occuper de soi.
- Faire un accordage somato-psychique et soulager la douleur du pied.
- Pratique des exercices de gestuelle sur chaise pour enrichir ses capacités perceptivo-cognitives en autonomie. Travail de préparation à l'action.
- Exercices de gestuelle adaptés à ses élèves en vue de faire un accordage des outils internes et les aider à se préparer à l'apprentissage.
- Recueillir les témoignages d'Isabelle concernant son vécu lors de ces trois séances d'AF.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- RAM sur table pour faire un accordage somato-psychique et soulager la douleur du pied, entretien-directivité informative en post immédiateté pour guider l'apprentissage perceptivo-cognitif.
- Gestuelle sur chaise pour sentir son ancrage, enrichir la perception d'immédiateté et se préparer à l'action. Explicitation du protocole par Isabelle pour le pratiquer en autonomie
- Gestuelle sur chaise adaptée aux enfants, pour la mettre en pratique auprès de ses élèves.
- Bilan des trois journées d'AF en post immédiateté pour développer la réflexion sur l'action à postériori et recueillir des données.

Autres ressources pédagogiques :

- Définition des consignes pour l'écriture sensorielle données par écrit.
- Travail d'évocation des besoins et ressources (personnels et professionnels) qui émergent du rapport à soi. A pratiquer en autonomie en lien avec la pratique de l'introspection ou de la gestuelle.

Recueil de données :

- Enregistrement audio à la fin de la séance.

Accompagnement formation d'Isabelle

SEANCE IV

Date et durée de la séance : 22/05/13 - 2h30 environ

Situation à ce jour :

- Isabelle revient des vacances de pâques. Elle sent que outre le repos que lui ont apporté les vacances le travail de RAM l'on aidé à mieux dormir et la douleur du pied a quasiment disparue.
- Besoin de s'approprier le protocole de l'introspection.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

- Difficulté à pratiquer l'introspection car elle a l'habitude de pratiquer une autre sorte de méditation.
- Besoin de se préparer pour les concerts instrumentaux des élèves et ne pas se laisser prendre par le stress.

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Faire le Bilan de la période et recueillir des témoignages concernant la situation actuelle en rapport avec les objectifs de recherche pour recueillir des données et enrichir la capacité de réflexion sur l'action à postériori.
- L'aider à s'approprier le protocole de l'introspection pour le pratiquer en autonomie et continuer à expérimenter le rapport à soi dans l'immédiateté.
- Gestuelle debout. Apprendre à s'auto-évaluer et à relier les informations du vécu perceptivo-cognitif qui se donnent pendant la pratique de la gestuelle avec les séances de préparation du concert.
- L'aider à valider l'émergence des nouvelles stratégies et prise de décisions en accord avec les nouvelles perceptions, représentations, valeurs, en cohérence avec les besoins et contexte actuel de l'Ecole.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Introspection et entretien en directivité informative en post immédiateté (Isabelle décrit sa situation actuelle à postériori).
- Gestuelle debout et évaluation des points forts et des angles morts.

Autres ressources pédagogiques :

- Enregistrement audio par Isabelle de l'introspection faite sous la directivité informative. Notes de grille de lecture des angles morts. Définition des besoins actuels de l'Ecole et objectifs de son projet pédagogique en termes de finalités et pratiques pédagogiques. Bilan des ressources humaines et matérielles de l'Ecole.

Recueil de données :

- Enregistrement audio en début de séance.

Accompagnement formation d'Isabelle

SEANCE V

Date et Durée de la séance : 27/05/13 - 2h 30 environ.

Situation à ce jour :

- Des tensions et du stress du au difficultés rencontrées :
- Isabelle exprime sa difficulté à accepter le départ d'un de ses élèves.
- Difficulté à préparer la réunion avec les enseignants pour faire le bilan de l'année.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

Difficulté à pratiquer la gymnastique sensorielle de manière quotidienne, cependant elle arrive à la pratiquer avec ses élèves en cours.

- De quelle manière aider les enseignants à exprimer les points forts et les difficultés qu'ils ont rencontrés pendant l'année scolaire ?
- Comment définir et aborder les finalités et projet pédagogiques avec les enseignants ?

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Faire le bilan de la période écoulée et recueillir des témoignages concernant la situation actuelle en rapport avec les objectifs de recherche pour recueillir des données et enrichir la capacité de réflexion sur l'action à postériori.
- RAM d'accordage somato- psychique et pour l'aider à se détendre.
- Suivi de gestuel debout. Entretien en post-immédiateté pour l'aider à relier son travail de gymnastique sensorielle avec son projet pédagogique. Retour réflexif sur les mises en action depuis la dernière séance.
-
-
- Définir les objectifs de la réunion de fin d'année avec les enseignants.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Introspection et entretien en directivité informative en post immédiateté (Isabelle décrit sa situation actuelle à postériori).
- Gestuelle debout et travail sur le temps et l'espace (en rapport avec la période et les projets) pour se préparer à l'action.

Autres ressources pédagogiques :

- Enregistrement vidéo par Isabelle de la gestuelle faite sous la directivité informative. Construction des outils d'auto-organisation et définition des objectifs de la réunion de fin d'année.

Recueil de données :

- Enregistrement audio en début de séance.

Accompagnement formation d'Isabelle

SEANCE VI

Date et Durée de la séance : 03/06/13 - 2h30 environ.

Situation à ce jour :

- Isabelle se sent plus détendue concernant les concerts des élèves. La pratique de la gestuelle avec ses élèves donne des effets positifs au niveau de l'atmosphère de concentration et de travail en cours.
- Réunion de bilan de l'année avec les enseignants prévue pour le 13 juin à préparer.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

- Difficultés à se situer entre les nouvelles et les anciennes attitudes, moment de déstabilisation.
- Difficulté à porter son rôle d'autorité avec les enseignants et bien définir le cadre et les limites : «*Comment porter mon rôle de directrice et assumer les fonctions qui me correspondent ?*»
- De quelle manière impliquer les enseignants dans le projet éducatif ?
- «*Comment déléguer certaines tâches qui me pèsent et planifier l'année scolaire prochaine ?*»

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Faire le Bilan de la période et recueillir des témoignages concernant la situation actuelle en rapport avec les objectifs de recherche pour recueillir des données et enrichir la capacité de réflexion sur l'action à posteriori.
- L'aider à valider les nouvelles attitudes et stratégies mises en place en lien avec le Sensible.
- L'aider à faire un bilan de ses compétences pour mieux situer ses points forts et ses limites.
- Définir les nouvelles stratégies en lien avec son projet pédagogique.
- L'aider à préparer la réunion de fin d'année avec les enseignants.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Introspection et entretien en directivité informative en post immédiateté, Isabelle décrit sa situation actuelle et s'appuie sur son journal pour décrire certaines situations à posteriori.

Autres ressources pédagogiques :

- Etapes et outils méthodologiques pour l'animation de la réunion et grille de questions pour faire le bilan de fin d'année lors de la réunion du 13 juin.

Recueil de données : Enregistrement audio de la séance.

Accompagnement formation d'Isabelle

SEANCE VII

Date et Durée de la séance : 31/07/13 - 2h30 environ

Situation à ce jour :

- Fin d'année scolaire. La réunion avec les enseignants s'est bien passée, elle a pu la co-animer avec le didacticien de musique.
- Des nouveaux outils stratégiques et des conseils donnés par un spécialiste en management pour poursuivre son projet de management de l'Ecole.
- Elle a pris certaines décisions (à cours, moyen et long terme) concernant le management de l'Ecole et ses cours.

Nouvelles problématiques exprimées par Isabelle après l'introspection :

- Comment lier la gymnastique sensorielle avec son travail d'interprétation de piano.

Objectifs généraux en tant que praticien chercheur :

- Travail de gestuelle sur chaise et gestuelle libre debout, suivi d'un entretien en post-immédiateté pour faire le Bilan de l'AF et recueillir des témoignages concernant la situation actuelle en rapport avec les objectifs de recherche.
- Guider l'entretien à posteriori et l'aider à prendre conscience du processus de transformation perceptivo-cognitif et comportemental.
- Faire une synthèse du bilan de l'Accompagnement formation.

Outils PPP et ressources méthodologiques :

- Gestuelle sur chaise avec aide manuelle et gestuelle libre.
- Entretien en directivité informative du bilan de l'AF.

Recueil de données :

- Enregistrement audio du bilan en deux temps : Bilan d'Isabelle et compte rendu fait par l'AF.

10. ANNEXE 10 – RETRANSCRIPTION DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

1 JOURNAL DE BORD ISABELLE
2 Premiers contacts
3
4 «Introspection»
5 Besoin d'accepter l'attention dispersée. Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait
6 pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant. Difficile de
7 laisser faire. Je ne suis pas détendue. Tant pis.
8
9 Ex TRAC (Concerts instrumentaux)
10 Lenteur-Silence
11 Sensation perception du déroulement à partir des parties anatomiques.
12
13 Tête vers l'avant, menton ver le haut : on travaille un fascia important (plexus) pour le trac.
14
15 Pour moi : assise. Mvts arrière/avant -haut/bas. Silence d'abord-lenteur. Casette 3è degré
16 après « la marche fondamentale » 15 secondes avant, quelques secondes point d'appui, 15
17 secondes vers l'arrière. 3 fois en tout.
18
19 1^o mai 2013
20 Transformation ?
21 Grâce aux séances d'accompagnement corporel et aux échanges avec Marga, je découvre
22 qu'il est possible d'interroger ma pratique professionnelle d'une manière nouvelle. Celle-ci
23 est difficile à définir car elle me semble être un processus en cours. Il ne s'agit pas tant de
24 prendre des décisions nouvelles, que de laisser se développer mon écoute aux besoins
25 apparus : besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et
26 la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite ! Il y a peut-être un chemin ver un placement
27 différent (moi---les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.
28 Le travail avec Marga me touche beaucoup : je me rends compte que la question de
29 m'occuper de moi n'est pas si évidente.
30 Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une
31 transformation apporté par une attente tranquille : c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra,
32 sans que j'y «réfléchisse» la «solution» pour que cette école à laquelle je tiens si fortement
33 pour de multiples raisons, ne me dévore plus.
34

35 Toujours le 1^o mai
36 Je me sens dans un «entre-deux». Dans les espaces publics je me sens en danger. Besoin
37 d'une extrême vigilance. Perte d'équilibre (le pied foulé !) Mais si je n'accepte pas ce
38 moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en
39 train de naître.
40 La «personne accompagnante» a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être
41 découverts, puis exprimés. Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime :
42 j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.
43
44 Par rapport aux cours avec les élèves :
45 • Mettre en évidence et favoriser le pouvoir de la musique.
46 • Effets de vibrations sur corps/affectif.
47 • La beauté des œuvres a un pouvoir éducatif.
48 • Ecouter une œuvre de Mozart, c'est comprendre la subtilité, la traduction d'une joie
49 subtile en mélodie, rythme, harmonie.
50 • Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise
51 l'apprentissage.
52 • Grâce aux outils de la SPP, développer la conscience sensorielle. Apprentissage
53 musical à l'étape de la sensorialité. (Et aussi «processus évolutif» de la matière du
54 corps, de l'émotion, du psychisme.)
55
56 Pour l'avenir proche, résoudre l'équation : CHORALE, CORPS, FORMATION MUSICALE,
57 ENS. INSTRUMENTAL = (Pratique instrumentale en groupes)
58
59 Reconnaître MES COMPETENCES.
60 Là où il y a manque, me former (chef de chœur) ou m'appuyer sur les compétences d'autres
61 personnes.
62
63 L'aide de Marga c'est aussi rendre plus formelles et plus structurées mes activités et mes
64 recherches.
65 Par ex. : formation P.L., «musiques actuelles» : un cadre, un contrat. Convention de
66 formation.
67 Ce qui m'éviterait de me confronter en permanence à des défis où j'acquies les compétences

68 EN FAISANT (ex. :la chorale ou Queen/TRIO ou concerto 21/TRIO) Ce qui produit en moi
69 une extrême tension : à la fois exaltation de la nouveauté, de l'apprentissage, de l'aventure, de
70 réussir un défi, mais aussi de peur, de mobilisation extrême de plusieurs facultés : répertoire,
71 connaissance de œuvres, autorité élèves, exigence de qualité artistique, justesse entendre
72 plusieurs voix, connaître le langage harmonique de plusieurs styles différents, prendre
73 conscience des possibilités instrumentales.

74

75 A développer dans journal

Marga 22 mai

76 Développer sur la motivation de transmettre d'ou ça vient ? Quelle énergie ? Quel lieu du
77 corps ?

78 Nouvelles stratégies découvertes grâce à la SPP.

79 Sensations nouvelles. Découvertes sensorielles-gestuelles-tissulaires-représentations,
80 questions panoplie de témoignages.

81

82 Marga 27 mai

83 Etat du jour : émotions violentes. Difficulté d'être en contact avec le vécu corporel des
84 évènements (concert).

85 Je me voyais comme quelqu'un à l'aise avec son corps. Je suis prise émotions-cerveau-en
86 ébullition. Corps ? Rien. Nous parlons de la méditation.

87 Je ne sais pas, j'expérimente.

88 Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.

89 Protocole-introspection sensorielle.

90 Gym sensorielle

91 Accent sur contenu du vécu et information venant des perceptions corporelles.

92

93 Profs : (Marga)

94 Préparation de la réunion (avec Marga) à la suite de notre travail personnel :

95 Grille d'objectifs. Espace inconnu que je laisse à l'intérieur de cette réunion, de la part des
96 enseignants et de la situation.

97

98 Je vais vers un nouveau projet. Pour qu'ils (les profs) puissent se sentir impliqués, d'abord
99 accueillir. Ils sont déjà concernés. Quels sont leurs besoins, difficultés, questions, points
100 positifs ? Quelle est leur stratégie ? Chez eux en tant qu'enseignants ou chez les élèves. Les
101 faire parler de leur situation réelle, telle qu'elle est.

102 Accueillir le contexte. Une problématique commune va apparaître.
103 Moi leurs parler des apports de la psychopédagogie perceptive : Mes effets sur les élèves.
104 Partir d'une perception plus ancrée en soi.
105 Le silence. Partir de notre travail (Marga et moi).
106 Peut-être une formation commune.
107 Cela peut répondre ou pas aux questions qu'ils rencontrent.
108 « Rapport à soi dans la transmission »
109 Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer...)
110 Compte rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter.
111 Point de départ – déroulement- Point d'arrivée
112 Un processus existe que je ne peux pas violenter. Rapport à la temporalité, à l'espace
113 (cycles...) peut s'appliquer à cette problématique !
114
115 BILAN de l'année (avec les enseignants).
116 Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga
117 Synthèse d'Isabelle (ou pas...)
118 Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle.
119
120 Mercredi 29 mai
121 Besoin de revenir à moi : mes compétences, mes limites, mes besoins.
122 Comment tenir compte de la situation telle qu'elle est et me proposer des objectifs qui ne me
123 mettent pas en danger, un état de dépassement de mes forces ? Quels sont les obstacles
124 profonds qui s'opposent à des changements ?
125
126 Soir
127 Je me bats avec moi-même. Un ancien moi et un nouveau moi.
128 L'ancien : un lieu de tension, un lieu sombre, mais je ne peux pas être plus précise sur le lieu
129 où ça se passe. C'est un endroit où c'est déposée une habitude de tout prendre en charge, tout
130 porter – et c'est comme si je ne pouvais pas faire autrement. Comme si cette habitude faisait
131 tellement partie de moi, que changer c'est tout bousculer, risquer de perdre l'équilibre.
132 Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne
133 pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois contente de m'occuper de
134 moi.
135

136 Introspection 30 mai

137 Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir.

138 Ecouter le silence, sentir l'atmosphère. Je me sens seule dans la difficulté d'instaurer pour

139 moi même un rythme de journée. Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend.

140 Je sens un fond négatif. Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même

141 –de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes. Besoin de construire une

142 protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...

143 Comment trouver la façon de repartir l'énergie différemment, un investissement affectif

144 équilibré autrement ? : avoir ENVIE d'être nourrie par d'autres choses de la vie que tout ce

145 qu'implique la vie de l'école ?

146 Accepter le VIDE (= pas trop planifié) et l'absence de pensées. Je sens un noyau de

147 mélancolie. Je l'écoute. Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des

148 profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La

149 suite viendra d'elle même.

150 Est-ce que l'école est seulement moi, ou est-ce aussi les profs ? Dans quel partage des

151 responsabilités ? Implication naturelle. Mais je dois donner un cadre précis (J'ai un mal fou à

152 réfléchir à ça.) Je suis envahie de peur, de rancune...

153

154 3 juin

155 Le concert d'hier m'a inspiré quelques observations : chez certains élèves, il y a une

156 intériorité naturelle. Chez d'autres c'est vide.

157 Chez les profs c'est pareil : X écoute avec silence et concentration quand nos jouons. Chez

158 Y, je ne sens qu'une surface. Chez Z, je me demande si l'intériorité peut-être touchée.

159

160 Voici où j'en suis aujourd'hui, par rapport à notre «recherche action» :

161 - Je prends conscience que la PPP avec tous ses objectifs (bien-être personnel,

162 développement d'une nouvelle pédagogie) s'enracine dans un rapport à soi.

163 - J'ai encore peu pratiqué «l'introspection» dans le même sens de Danis Bois. Je sens le

164 besoin de poursuivre.

165 - Par rapport à ma propre pratique habituelle de méditation, j'aime l'approche

166 «désintéressée» qui n'a d'autre but que d'accueillir des informations venant du corps,

167 dans le sens : « Le corps comprend et parle. » Cependant, je sens à la fin de cette

168 introspection, le manque d'une relation avec une pensée d'une autre qualité, comme si

- 169 cette perspective tournée vers « moi, ma vie, mes manques... «manquait» d'une
170 dimension verticale.
- 171 - Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question
172 vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension
173 de moi. Dans ce sens, les exercices de début de cours sont à garder comme un rituel,
174 car quels qu'ils soient même légers et courts, ils apportent toujours un élément
175 d'«extra-quotidien». C'est bon pour les élèves et pour moi.
- 176 - Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école,
177 combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ? :
178 contact avec mes proches qui d'ailleurs est en train de devenir plus souple, naturel,
179 comme si je me débarrassais d'une rigidité.
- 180 - Par rapport à la pédagogie de Willems, je commence à voir avec plus de recul. Je vois
181 les points à développer pour optimiser ce qu'il propose :

182

Travail corporel - voix

- 183 (Chorale) écoute - (audition – œuvres- mémoire – mélodie – rythme-harmonie)
184 Proposer, susciter un rapport avec le corps qui appelle le sens du tempo et une approche
185 de « vivre la musique » dans son corps. J'ai besoin de continuer à travailler avec
186 Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma
187 pratique, alliés aux outils de la PPP. Mobiliser l'attention pour les apprentissages
188 audition/corps/visuel.
- 189
- 190 - Tout ce travail j'aimerais aussi l'intégrer à ma pratique d'enseignement instrumental
191 (dont je sais qu'elle a des failles,) et que cette stratégie soit partagée avec les profs
192 d'instrument.
- 193 - Mon attitude par rapport à la FIW (Fédération Internationale Willems) a basculé
194 aussi : je prend conscience qu'il y a une équipe de «professeurs didacticiens» un peu
195 fermée sur elle-même. Il n'est pas facile d'entrer dans ce cercle où beaucoup
196 d'habitudes relationnelles ont été prises. Je ne ressens plus le besoin d'affirmer mes
197 propres choix (quand ils seront plus clairs...)
- 198 - Le problème du jour est de trouver un rapport à moi-même qui me permette de me
199 placer par rapport aux professeurs. En fait, disons clairement que j'ai peur de
200 provoquer des désaccords, cela crée une tension à l'avance.

- 201 - Resserrer ma réflexion sur : les objectifs de M en M à respecter selon des stratégies
202 claires. (Actualiser par écrit dans le contrat)
203 - Besoin de préciser en quoi les outils de la PPP optimisent l'apprentissage.
204 - Accepter la déstabilisation personnelle :
205 A la fois envie de tout lâcher et continuer comme avant, et horreur de la stagnation, de
206 l'ennui, de la médiocrité.
207 - Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne
208 direction, qui m'amène à des tensions (nuque, bras, oppression plexus solaire)
209 - Pas trouvé le temps de la gym. A explorer maintenant.

210

211

212 Proposition de Marga

213 Projet trop implicite avec les profs d'où réactions de déception.

214 Besoin d'un projet éducatif et projet pédagogique par écrit. Pour moi et pour les enseignants.

215

216 Ressenti de lâcher prise, retrouvé lors de la gymnastique sensorielle.

217

218 Réunion avec les enseignants

219 Fonctions dans les rôles des enseignants

220 Posture cohérente avec mon rôle de Directrice :

221 - Ecouter

222 - Répondre à leurs besoins.

223 • Ecoute sensible, curieuse. Une vraie ouverture. Qu'est-ce que j'autorise ou pas ? Tâches
224 explicites. Plus je suis explicite, plus je suis détendue. Cadre est donné, je peux être cool.

225 Je suis rassurée car le cadre donne les limites. Une liberté «encadrée » par mes objectifs.

226 Je donne et je reçois rien en retour.

227 • Dérouler, je suis responsable que ça marche. Beaucoup plus d'élèves. Plus d'exigence des
228 parents.

229 • On passe à une autre étape.

230 • L'équipe est plus nombreuse.

231 • Bilan prévisionnel pour préparer une réunion de RENTREE.

232 • Etre patient par rapport aux retours des profs, de mes attentes.

233 On ne peut pas aller vite dans les innovations (contact avec LENTEUR en MOI, le R juste
234 va être perçu par eux (les enseignants)
235
236 13 juin
237 Aujourd'hui, réunion avec P, X et Y (enseignants), prévu depuis plusieurs mois pour faire le
238 bilan de notre année de formation (avec Patrick). Je suis rassurée par la présence de P. Mais
239 aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce
240 matin (pendant l'introspection). J'ai exprimé clairement les changements de l'école et le
241 projet d'avenir.
242 Je leur ai demandé s'ils adhèrent ou pas à ce projet. Beaucoup de choses de tous ordres ont
243 été partagées. J. parlé de sa difficulté à diriger «Oye como va», et la nécessité de « faire un
244 travail. » J'ai pu enfin m'expliquer avec X. du problème d'autorité avec ses élèves. « Ils ont
245 besoin de se détendre. Ils ont une vie de dingues... » «Oui mais M en M est une école de
246 musique, on n'y vient pas pour s'amuser, mais pour apprendre !» Le débat a été entamé et
247 rien que cette possibilité de parler était déjà pour moi un intense soulagement. Nous avons
248 convenu qu'il fallait en parler plus tard.
249 Je comprends que l'évolution est possible mais je commence à percevoir le temps qu'il
250 faudra, comme si je pouvais l'embrasser du regard.
251 P. me dit que je ne montre pas assez d'enthousiasme. Oui, il y a en moi une sorte d'urgence
252 douloureuse. Oui, me dit-il, ce que tu veux faire passer c'est la Vie avec un grand V. En
253 effet, c'est quoi d'ailleurs ? Me disais-je en marchant vers l'école. Comment porter cette
254 exigence avec sincérité sans que ce soit pesant ? Est-ce possible ? En chacun de mes élèves,
255 je cherche à toucher l'être. En eux. Cela se fait sans mots et sans le préméditer. Ce que je
256 ressens comme ma vocation. Est-ce forcément celle des profs, et ai-je le droit de leur
257 demander ?
258 Si oui, c'est une chose qui est un germe fragile. Cela se passe presque en deçà de notre moi
259 habituel. Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais,
260 j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce gout est encourageant !
261
262 Introspection 23 juin
263 On ne peut pas dire sérieusement que je pratique « l'introspection », ni la gymnastique
264 sensorielle. Pourtant, le résultat de traitements avec Marga, des échanges, du peu que j'ai
265 exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement
266 dans ma façon de préparer ou de vivre les divers événements.

267 La recherche avec PL demande du recul sur moi, de la réflexion. Je vois que dans ce projet
268 aussi, il y a besoin de trouver les conditions intérieures où la remise en question de sa propre
269 pratique peut-être acceptée. En le voyant pour moi, je vois que ça peut être difficile pour les
270 autres (enseignants). Cela me donne plus de recul et capacité de réflexion sur la réaction très
271 étrange de X.

272

273 Introspection 29 juillet

274 Pour moi, l'introspection sensorielle reste une étape de ma méditation habituelle, une sorte
275 «d'annexe.» Je ne m'y intéresse pas très facilement, parce que je connais un processus
276 d'expérience différente, que je n'ai pas envie de mettre de côté.

277 L'immobilité et la détente modifient l'état intérieur. Il est possible d'explorer l'espace du
278 corps comme une maison, pièce après pièce. On peut sentir la différence entre l'attention
279 consacrée à l'exploration de cet espace, et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière
280 d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas
281 de contact avec cet espace intérieur.

282 Dans le silence et l'immobilité, il devient possible de prendre conscience des nœuds de
283 tensions : essentiellement le plexus solaire, où se concentre une peur qui est comme l'addition
284 de toutes les petites peurs. Pour moi, il n'y a ni couleur, ni luminosité observées. Peu à peu
285 un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir. Mes fonctionnements
286 habituels sont en attente, au repos. Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse
287 apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée. Là plupart du temps, ces
288 questions apparaissent alors comme le résultat d'un processus des lois qui agissent sur mon
289 fonctionnement. Le lâcher prise permet que le problème soit vu comme une suite naturelle,
290 sur laquelle je n'ai pas d'action directe.

291 Remémoration de moments heureux : une piste que j'aimerais suivre pour mieux vivre la
292 solitude.

293 Cet été, les étapes et différents séjours se sont succédées sans que j'essaie de RETENIR le
294 passage du temps, sans que je sois tourmentée par : «C'est le début, c'est déjà le milieu, hélas
295 c'est la fin !» Les choses passent, et j'accepte qu'elles passent.

296 L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne. Je sens et je sais que ça
297 existe pour moi, pour certaines élèves (profs ? je ne sais pas). Tout à coup, je me rends
298 compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la
299 profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon
300 d'enseigner. Le langage musical ou instrumental, ce n'est pas le + important ; ce n'est qu'un

301 OUTIL pour l'expression d'une intériorité, la sienne ou celle d'autres musiciens qui y ont eu
302 accès et en ont fait passer le message grâce à l'écriture musicale.

303 Dans mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y
304 ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité ! Pourquoi cette colère, cet agacement
305 quand je rencontre une attitude qui privilégie la forme et la surface ? Pourquoi ce manque de
306 patience ?

307

308 11 juillet JOURNAL RECHERCHE ACTION (suite)

309 - Pas très clair encore : transformation en cours.

310 • Acceptation de la lenteur. Les autres n'acceptent pas toujours facilement mes temps
311 de silence avant de formuler ma pensée (dans les réunions).

312 • Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant
313 que sensation. Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes
314 responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ? Il y a une peur de perdre le
315 contrôle ? Comment donner ma confiance ?

316 • Ce qu'il y a derrière le projet de l'école en tant que réalisation personnelle : qu'est-ce
317 que je défends ? Je me raidis quand je ne rencontre pas chez l'autre le même objectif.
318 Qu'est-ce que je partage dans la responsabilité que mon assistant va prendre ?
319 Préciser les objectifs dans ce sens aussi.

320 • Comment garder mon investissement en gardant la distance suffisante pour ne pas
321 être déstabilisée lorsque quelqu'un, prof ou élève quitte le navire ? «l'appartenance
322 éternelle» (Fréja).

11. ANNEXE 11 – CONSIGNES POUR L'ECRITURE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

ANNEXE 11 - CONSIGNES POUR L'ECRITURE DU JOURNAL DE BORD

Avant l'écriture faire une introspection ou de la gestuelle sensorielle
Quel moyen je me donne pour créer les conditions d'accès au sensible ?

Décrire :

- Expériences au niveau sensoriel (détente, tensions, chaleur, luminosité), émotionnel (effets en termes de gout de soi, tonalités, sentiments), cognitif (phrases spontanées, pensées qui apparaissent à ce moment précis.)
- Différentes phases perçues de curiosité, découverte, découragement, déstabilisation,...
- Prise de conscience par rapport à son fonctionnement par rapport à la pédagogie, écoute, stratégies d'apprentissage, communication,...
- Changement de représentations par rapport aux items précédents.
- Impact de cette expérience par rapport à la relation à moi (organisation en fonction de ma temporalité, espace pour soi, communication avec soi même,.....)
- Impact sur ma pratique professionnelle (posture dans les différents rôles, écoute, communication, pratiques pédagogiques,....)
- Mise en action des nouvelles (situations concrètes et moyens que je me donne pour créer les conditions d'accès au sensible, moyens utilisés en cours ou lors des réunions,....)

12. ANNEXE 12 – GUIDE D'ENTRETIEN AF ISABELLE

ANNEXE 12 - GUIDE D'ENTRETIEN – AF. ISABELLE

GUIDE D'ENTRETIEN	
Transformations dans le rapport à soi	<p>Peux-tu laisser venir à toi et me décrire quelles sont les sensations que tu perçois en lien avec le travail que nous venons de faire ? :</p> <p>Est-ce qu'il y a un point particulier qui attire ton attention ? Une nouveauté ? Peux-tu les décrire ?</p> <p>Découvertes sensorielles (une première fois).</p> <p>Décrire l'expérience au niveau de la perception de contenus de vécu par rapport à ton corps, effets sur ses sentiments, représentations, les valeurs.</p> <p>Quelles sont les nouveautés perçues au niveau corporel ?</p> <p>Quels sont les changements perçus dans le rapport à toi, à tes besoins ?</p> <p>As-tu remarqué des changements par rapport à ton quotidien, dans ta manière de t'organiser par exemple ? Ou dans ta manière d'agir ?</p> <p>Est-ce qu'il a des préoccupations, pensées particulières qui remontent pendant l'expérience ?</p> <p>Quelles sont tes stratégies personnelles que tu as déployées ou pas ces dernières semaines pour te retrouver, pour t'occuper de toi ? Peux-tu donner 2 ou 3 exemples précis ?</p>
Transformations dans le rapport aux autres	<p>Au niveau de tes rapports personnels avec des amis et des proches, as-tu remarqué des changements au niveau de la relation ou de la communication (écoute, empathie, partage,...) ?</p> <p>Attitudes (confiance, écoute, ouverture,...)</p> <p>Quelles facettes ou aspects de toi te permettent-ils de découvrir</p>
Transformations dans la posture d'enseignante et directrice	<p>As-tu remarqué des changements dans ton rapport aux élèves, aux enseignants ou aux parents ?</p> <p>Dans leur rapport à toi ?</p> <p>As-tu perçu des attitudes de leur part de confiance ou d'ouverture ou au contraire de refus ou de rejet lors du bilan ?</p> <p>Dans le mode de communication et l'empathie, la réciprocité actuante ?</p>
Transformations dans la pratique pédagogique	<p>Quelles sont les outils de la PPP que t'utilises dans tes cours ? Dans quel but ? A quel moment ? Qu'est-ce qu'ils t'apportent à toi et à tes élèves</p>
Transformations dans la pratique de directrice	<p>Peux-tu définir ton projet éducatif ? Est-ce qu'il a changé depuis le départ de l'AF ?</p> <p>Si oui, dans quel sens ? Penses-tu que ce changement soit en lien avec l'AF ?</p>

SUITE DU GUIDE D'ENTRETIEN – AF. ISABELLE

Rapport à l'auto-apprentissage des outils pratiques	<p>Quelles sont les conditions de l'expérience ?</p> <p>Quels outils pratique-tu ? Dans quel but ?</p> <p>Difficultés rencontrées lors la pratique en autonomie.</p> <p>Est-ce que cette pratique apporte un changement dans ton quotidien ?</p>
Difficultés rencontrées lors de l'AF et stratégies déployées	<p>Les difficultés rencontrées (confrontation entre différentes logiques, blocages, impasses.</p> <p>Est-ce qu'il y a des outils qui te sont difficiles à mettre en pratique ?</p> <p>Peux-tu dire pour quoi ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des moments de confrontation, de déséquilibre ou de découragement pendant l'AF ?</p> <p>Quels moyens et stratégies as tu mis en place pour t'aider à surmonter les difficultés rencontrées ?</p>
Rapport à l'accompagnatrice et les stratégies de médiation	<p>Comment pourrais tu décrire le rapport qui s'est établi entre toi et moi pendant l'AF qui est différent de notre relation d'amitié ?</p> <p>Est-ce que les consignes te semblent claires ? Est-ce que le guidage manuel ou verbal t'aide et dans quel sens ?</p> <p>Lors de la dernière séance de relation d'aide manuelle, peux tu me dire s'elle a eu des effets sur tes douleurs au niveau du pied ? Au niveau de ton sommeil ou du stress que tu avais à l'époque ?</p>
Finalités du projet éducatif	<p>Peux tu dire quels sont les valeurs qui porte ton projet éducatif ?</p> <p>Qu'est-ce que signifie pour toi l'éducation musicale ? Qu'est-ce qu'elle apporte aux élèves ? Par rapport à leur enrichissement perceptif, émotionnel, intellectuel, spirituel ?</p>
Décisions prises à court terme, moyen terme et long terme	<p>Quels sont les décisions que tu as pris a court, moyen et long terme par rapport à tes cours, au management de l'école ou autre ?</p>

SUITE DU GUIDE D'ENTRETIEN – AF. ISABELLE

Rapport à l'auto-apprentissage des outils pratiques	<p>Quelles sont les conditions de l'expérience ?</p> <p>Quels outils pratique-tu ? Dans quel but ?</p> <p>Difficultés rencontrées lors la pratique en autonomie.</p> <p>Est-ce que cette pratique apporte un changement dans ton quotidien ?</p>
Difficultés rencontrées lors de l'AF et stratégies déployées	<p>Les difficultés rencontrées (confrontation entre différentes logiques, blocages, impasses.</p> <p>Est-ce qu'il y a des outils qui te sont difficiles à mettre en pratique ?</p> <p>Peux-tu dire pour quoi ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des moments de confrontation, de déséquilibre ou de découragement pendant l'AF ?</p> <p>Quels moyens et stratégies as tu mis en place pour t'aider à surmonter les difficultés rencontrées ?</p>
Rapport à l'accompagnatrice et les stratégies de médiation	<p>Comment pourrait tu décrire le rapport qui s'établi entre toi et moi pendant l'AF qui est différent de notre relation d'amitié ?</p> <p>Est-ce que les consignes te semblent claires ? Est- ce que le guidage manuel ou verbal t'aide et dans quel sens ?</p> <p>Lors de la dernière séance de relation d'aide manuelle, peux tu me dire s'elle a eu des effets sur tes douleurs au niveau du pied ? Au niveau de ton sommeil ou du stress que tu avais à l'époque ?</p>
Finalités du projet éducatif	<p>Peux tu dire quels sont les valeurs qui porte ton projet éducatif ?</p> <p>Qu'est-ce que signifie pour toi l'éducation musicale ? Qu'est-ce qu'elle apporte aux élèves ? Par rapport à leur enrichissement perceptif, émotionnel, intellectuel, spirituel ?</p>
Décisions prises à court terme, moyen terme et long terme	<p>Quels sont les décisions que tu as pris a court, moyen et long terme par rapport à tes cours, au management de l'école ou autre ?</p>

13. ANNEXE 13 – RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 22 MAI 2013

1 **Retranscription de l'Entretien du 22 mai 2013.**

2

3 M. : Bien, Isabelle. Nous sommes le 22 mai. La dernière fois qu'on s'est vu, c'était le 30
4 avril.

5

6 I.: Oui.

7

8 M. : Aujourd'hui, il me semble important de faire le point avant de continuer avec
9 l'accompagnement. Donc, faire le point. D'une part, de voir ce qui s'est passé depuis
10 notre dernière rencontre, sachant qu'après notre travail après les 3 jours, on avait fixé
11 certains objectifs, et savoir comment les actualiser aujourd'hui, voire comment
12 continuer. Par ailleurs, l'autre objectif de ce moment de rencontre dans un premier
13 temps, c'est de profiter, avant de faire le point, d'une sorte de formation en même temps
14 pour que tu puisses mieux intégrer un des outils qui donne accès à l'immédiateté :
15 l'introspection. Ce que Danis Bois appelle : « accès à l'immédiateté ». Cette possibilité,
16 non pas d'être seulement à une présence à soi, mais aussi une présence aux
17 informations qui se donnent à partir de cette présence à soi. Certains types
18 d'informations se donnent grâce à cet accueil. Pour faire l'entretien sur ce qui s'est passé
19 dans ce laps de temps, ce que je te propose, c'est que nous commençons par une petite
20 introspection, pour ensuite faire un entretien ancré sur cette relation au corps sensible.
21 Au niveau pédagogique, ce que je te propose, c'est d'enregistrer ce moment
22 d'introspection pour que par la suite tu puisses, éventuellement, le reprendre et petit à
23 petit t'approprier cette forme de travail. Eventuellement aussi, nous verrons par la suite
24 que tu puisses te servir de ce moment de rassemblement de travail pour être plus
25 proche, pour être plus en présence de ton intériorité et à partir de là, continuer ton
26 travail sur ton journal. Peut être qu'il y a des informations qui vont apparaître aussi
27 autrement. Je pense que c'est une bonne étape pour te proposer cette approche
28 nouvelle au niveau de l'écriture : ce qu'on appelle l'écriture à partir du corps sensible.
29 D'accord ?

30

31 I: Oui.

32

33 M. : Voilà. Donc, si tu veux brancher ton appareil ? (Silence.) Pour commencer, le
34 préalable c'est de trouver une position, une posture où tu te sens déposée, qui va se faire
35 petit à petit. L'important c'est une posture où toi, tu te sens le plus détendue. Sans
36 forcer derrière ton dos, sans être dans une verticalité forcée, en même temps peut-être
37 même sentir jusqu'où tu as besoin de détendre tes lombaires, par exemple. Voilà ! C'est
38 très bien comment tu fais. Ce contact des mains avec tes jambes, les membres et tu
39 laisses déposer. Voilà... Petit à petit, te déposer dans cette attitude. Tu sens toutes ces
40 tensions physiques ? Tu commences peut-être à percevoir ces différentes parties et
41 aussi à déposer tes préoccupations de la journée. Tu vois ? Ce lieu où l'on va permettre
42 une rencontre entre toutes ces préoccupations, ces tensions, immobilités qui sont une
43 forme d'effort de préservation, ah ? Et en même temps, laisser apparaître comme une
44 forme de renouvellement. Et sans intervention, laisser une discussion entre ces deux
45 forces. On va essayer, sans faire un effort d'attention particulier et être dans une
46 attitude qui permet de participer de ce processus. Voilà ! Commencer donc de cette
47 posture physique, psychique, déposée. Tu peux fermer les yeux, ou pas, comme tu le
48 sens, et on rentre en contact avec le silence, une écoute. Le silence qui nous entoure, les
49 petits bruits qui viennent de l'extérieur et simplement voir, sans sélectionner : Il y a les
50 deux. (Silence long.) Petit à petit on sent qu'il y a eu un moment où il n'y a pas que la
51 quantité de silence qui apparaît mais, il y a aussi une sorte de qualité du silence, qui peut
52 avoir un effet sur la matière du corps... Comme si ce silence venait habiter cette matière
53 et qu'on le laisse juste comme imprégner, (Silence) autant que possible... Puis parfois, ce
54 n'est pas le cas. Mais je laisse... (Silence) sentir quels sont les effets du silence. (Silence.)
55 On est dans la phase d'observation, c'est à dire que ce silence peut nous donner des
56 informations visuelles dans le sens de la luminosité, est-ce qu'il y a un mouvement ? Ou
57 une certaine animation dans le regard ? Ou... une coloration particulière ? Voilà ! On
58 profite pour détendre les tensions au niveau du nerf oculaire, comme si mon regard
59 pouvait aussi se poser en arrière. (Long silence.) Une nouvelle phase qui se propose
60 comme une phase d'exploration où je me suis disposée et en même temps je laisse
61 plutôt les informations venir, sans rien chercher à provoquer. (Long silence.)
62 Découverte globale : ça peut-être au niveau d'une densité... (Silence) d'une vibration
63 éventuellement... (Silence) ça peut être comme des petites lumières qui s'allument au
64 niveau anatomique... (Long silence.) Peut-être que c'est au niveau des pensées, sans...
65 sans sélectionner... (Silence) sans chercher à provoquer quoi que ce soit. Laisser venir.

66 (Long silence.) Voilà, cette phase d'évocation on l'appelle, quatrième phase
67 d'implication... ? Est-ce que je peux percevoir comment je suis face à ces informations ?
68 Est-ce que je me sens proche ou je me sens distante... De tous ces mouvements ? De
69 l'intériorité ? (Silence.) Ou est-ce que je sens qu'il y a comme un effet sur... Comme un
70 goût particulier qui apparaît ? Comment je me sens touchée ou pas ? (Silence) Des
71 informations venant de soi ? (Long silence.) Et, tout en étant dans ce lieu d'intériorité,
72 je ne suis pas coupée des informations qui viennent de l'extérieur. (Silence) Comment
73 est-ce que je reçois aussi par exemple le guidage ? (Long silence.) Tu sens comment tu
74 peux te situer par rapport aux pensées qui remontent,... de la journée. (Silence.) ça
75 peut-être aussi un souvenir agréable qui remonte. Comment à partir de ce lieu... du
76 Sensible, comment est-ce que tu reçois ses informations? (Long silence.) On va, peut
77 être, sans quitter entièrement cette relation qui s'est créée - tout en restant en contact
78 avec ce lieu, cette présence plus sensible - essayer de partir de cette expérience tout en
79 laissant remonter les différents moments que tu... En fait, en partant de là, décrire
80 quelle est la situation présente pour toi, à travers laquelle tu voudrais qu'on puisse
81 travailler éventuellement. On avait parlé d'une relation manuelle pour t'aider à
82 recontacter justement ce lieu, à partir d'une aide... Ou autre chose, si on sent
83 qu'aujourd'hui c'est ne pas ce qui te convient...
84 (Silence.) Alors, prend ton temps, ah ? Est-ce que tu as besoin de prendre quelques
85 minutes pour écrire ou tu préfères parler directement ?
86
87 I: (Tout doucement) J'ai l'impression que ça n'a pas enregistré. Je te laisse regarder.
88
89 M. : Tu veux prendre quelques minutes pour écrire ?
90
91 I. : Non, je voulais plutôt regarder ce que j'avais écrit.
92
93 M. : Mmmh. Oui, tout à fait, tu peux te servir justement de tes écrits.
94 (On réentend l'enregistrement au début.)
95
96 I.: ça a marché ?
97

98 M. : Apparemment, oui...Je croyais que c'était beaucoup plus long, mais...(Silence) Mais
99 juste pour commencer, à partir de ce qui apparaît : est-ce que tu peux laisser venir à toi
100 et me décrire quelles sont les sensations que tu perçois à partir de cette petite
101 introspection ? Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier qui attire ton attention ou
102 pas ?

103

104 I. : Ce soir, c'est différent parce que je suis à la fin de la journée. Tout ce qui est de
105 l'ordre de la détente et du silence... A un moment donné le sommeil n'est pas très loin.
106 Mais, je ne me suis quand même pas endormie ! En fait, c'est plusieurs choses. Je me suis
107 sentie, comme souvent quand il y a ce silence là, reliée à une force à l'intérieur de moi,
108 qui est la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et
109 transmettre. Peut être que cette force et cette énergie, qui sont comme une sorte de
110 richesse, me sont apparues ces dernières semaines. Alors est-ce que c'est à cause de ce
111 qu'on a fait comme travail, ou est-ce que c'est une autre évolution ? Je ne peux pas savoir
112 exactement. Mais, je sais qu'il y a une chose qui s'est un peu affirmée, comme si j'avais
113 plus de confiance en moi. Comme si j'avais toujours su que cette chose était là, mais que
114 j'avais un petit peu mise de côté. Peut être comme quelque chose que je n'avais pas le
115 droit de toucher.

116

117 M. : C'est intéressant. En fait, je voulais te rappeler les objectifs qu'on s'était donné à la
118 dernière réunion : s'ancrer pour développer son rapport à soi ; s'ancrer pour mieux se
119 situer par rapport aux autres ; prendre du recul ; m'occuper de moi. Donc s'occuper de
120 soi et prendre de l'autonomie pour pouvoir s'occuper de soi.

121

122 I. Alors, est-ce que je peux répondre à partir de là ?

123

124 M. Bien sur ! Bien sur !

125

126 I. : Ce qui est clair, mais ça c'est une chose qui se dégage de façon plus globale, par
127 rapport à la dernière fois où nous avons travaillé ensemble... Il me semble que ce
128 processus c'est un petit peu mis en route. J'aborde autrement un questionnement par
129 rapport au fait qu'il y a comme une sorte de mécanisme, d'automatisme, qui fait que je

130 m'occupe des autres... Comme on disait, je vais vers les autres surtout vers les enfants.

131 Je me projette et je me retrouve ensuite comme vidée.

132

133 M. Est-ce que tu l'as perçu réellement ou c'est la prise de conscience que tu avais eu la

134 dernière fois ? Est-ce que ça a changé depuis dans ton quotidien ? C'est vrai que tu as

135 pris conscience de ça la dernière fois.

136

137 I.: Le fait que je suis vidée par exemple comme ce soir, ce que je ressentais un peu à la

138 fin d'une longue journée... c'est comme si j'étais un peu vide. Je n'ai plus rien à donner.

139 Mais, peut-être ce qui m'a le plus ébranlée après le travail qu'on a fait le 30 avril, c'est de

140 me rendre compte d'une façon aussi concrète que je m'interdisais de m'occuper de moi.

141 Voilà ! Alors, j'ai noté dans mon journal un certain nombre de choses qui sont reliées à

142 mon passé. Et aussi le fait que j'ai tout une expérience de thérapie, de psychothérapie,

143 mais ça, je pense que ce n'est pas le sujet maintenant... Mais disons, que je peux juste

144 signaler que je sais qu'il y a un certain nombre de choses dans mon passé, qui est de

145 l'ordre d'un poids à porter. Donc, je suis sûre que c'est relié à ça. Mais, ce qui m'a

146 intéressé dans le travail que nous avons fait ensemble, c'est que, comme c'est si concret

147 et immédiat, c'est comme si tout d'un coup je le voyais et tout d'un coup la question s'est

148 posée. C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : « c'est possible, à la fois de

149 transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement ».

150

151 M. : Est-ce que tu peux dire que tu as eu dans ta pratique des moments de retour à toi

152 dans l'action, ou pas ?

153

154 I. : Alors, j'ai réessayé, parce qu'en fait, j'ai été ramené par le quotidien avec les élèves.

155 Donc, j'ai repris des petits exercices. A chaque fois que je reprends ces petits exercices, il

156 y a toujours ces fameuses conditions extra-quotidiennes qui réapparaissent.

157 Immédiatement, dans l'atmosphère, il y a un silence entre moi et les élèves et,

158 évidemment, ce silence apporte à la fois une certaine, euh... Disons, une sorte de paix et

159 de repos pour moi et probablement une préparation pour les élèves, parce que il y

160 quelque chose qui se transforme dans l'atmosphère. Et du coup, après, moi, quand je

161 travaille, je suis moins dans une projection. Mais enfin, c'est quand même tout un

162 trajet que je ne fais que commencer.

163
164 M. : Oui, tout a fait. Mais tu peux le valider ! Ah ?
165
166 I.: Oui, oui !
167
168 M. :C'est quand même quelque chose ! C'est justement notre projet qui concerne ta
169 pratique d'enseignante : comment adapter cette pratique grâce aux outils de la PPP ?
170 Nous sommes bien au cœur du sujet où tu peux te retrouver dans l'action, parce que ce
171 n'est pas seulement quand tu es chez toi... En tant qu'enseignante dans l'action tu as des
172 petits moments de retour.
173
174 I: Oui.
175
176 M. : Mais, pour le moment il ne faut pas vouloir sauter au-dessus de ses genoux. Ah ?
177 Ce qui a dans ta pratique c'est, ces moments de retour à toi dans ta pratique. Oui ! Et
178 j'ai noté : « le silence. » Pour le moment c'est pour toi une des conditions extra-
179 quotidiennes qui est un point d'appui. Pour le moment tu commences à l'explorer...
180
181 I: Oui, oui.
182
183 M. : On verra, éventuellement, ça pourrait être aussi la lenteur. Tu vois ? Ce n'est pas
184 quelque chose d'énorme où extérieurement ça va prendre des proportions... Tout
185 dépendra des groupes avec lesquels tu te trouveras.
186
187 I : Mais quand tu parles de lenteur, qu'est-ce que tu veux dire concrètement ?
188
189 (Silence)
190
191 M. : Alors, concrètement... Dans les gestes, comme on a fait dans la Gymnastique
192 Sensorielle, c'est pour les habiter pour pouvoir vraiment revenir à recontacter ce lieu du
193 Sensible. Le fait de pouvoir être dans le déroulement du geste amène une attention
194 différente dans ce qu'on fait.
195

196 I: Cela, je l'ai senti dans un exercice, mais je ne le sens pas pendant toute la durée du
197 cours.
198
199 M. : Ah, non, non !
200
201 I.: Tu es d'accord ?
202
203 M. : Bien sur. C'est un peu comme ce qu'on a fait. Dans le silence, tu sens qu'il y a un
204 effet ? Il y a comme une sorte de réciprocité dans ce silence, Ah ?
205
206 I.: Oui.
207
208 M. : Un lieu qui est partagé. C'est en fait comme un lieu qui est commun. Ce Sensible ne
209 nous appartient pas, c'est une expérience commune. Voilà ! C'est simple en même
210 temps. Tu apportes ce silence, qui est de plus en plus accueilli par les élèves, pour un
211 petit moment, comme on l'a fait. Comme un jeu. Un petit exercice, justement quand tu
212 commences à t'éloigner, introduire un petit moment où on est dans l'écoute du geste,
213 où l'on peut être aussi dans l'écoute du son.
214
215 I. : Absolument !
216
217 M. : Pour te dire, que si tu commences déjà à explorer le silence, ça serait intéressant de
218 savoir comment explorer d'autres éléments comme la lenteur.
219
220 I.: Oui. Ce que je vois c'est que ce moment, où j'introduis ce petit exercice, où le silence
221 apparaît, en fait, c'est un point de départ. Si on est au début du cours, si c'est soutenu
222 d'une certaine façon, ça peut donner à tout le cours une autre matière. Parce que, j'ai été
223 tenté aussi d'autres fois, comme j'avais beaucoup d'objectifs, de vlan... « Allez on
224 commence. Je corrige vos devoirs et je fais comme d'habitude... » Et puis bon, ça se passe
225 bien, mais ça n'a pas la même qualité que quand on a commencé par le petit exercice.
226 Donc, la question que je me pose, par rapport à ma pratique, c'est : De ce moment de
227 silence, comment prendre racine la dedans, pour que le cours se déroule ensuite ? Sans
228 faire de la théorie.

229
230 M. : Non, non. Bien sur.
231
232 I.: Par exemple, si on commence par ça et qu'ensuite on est au moment de l'audition, qui
233 est un moment extrêmement important dans un cours, il est clair que si on part de ce
234 moment là, ensuite l'audition, c'est beaucoup plus efficace (Silence). Et il y a aussi une
235 chose, que c'est qu'à partir de ce silence et aussi d'une certaine façon de cette lenteur,
236 les élèves cessent de s'agiter, de tourner, de tripoter leur cahier, etc. Il y a aussi la
237 question de la représentation mentale.
238
239 M. : L'évocation mentale.
240
241 I. : Voilà, de l'évocation mentale. Là, je leur demande souvent soit dans le cours, soit pour
242 le piano. Parce que nous allons bientôt avoir un concert. Je leur demande de... ce que tu
243 appelles évoquer... de se sentir d'une certaine façon et puis d'évoquer le son qu'ils ont
244 envie d'entendre quand ils vont poser leurs doigts sur le piano. Et ça je l'ai toujours fait,
245 et ils l'ont toujours accepté, sans que ça pose de problème. Et aussi, je leur demande
246 d'évoquer tout le morceau, comme si c'était un paysage, c'est à dire essayer d'avoir une
247 représentation globale, et ça, tous les grands artistes le disent. Mais simplement le faire
248 vivre à des enfants, pour préparer un concert, ce n'est pas évident.
249
250 M. : Donc, si tu veux, on pourra prendre un petit moment après pour revenir sur le type
251 d'exercices que tu as mis en place et éventuellement d'adapter, comme tu m'avais
252 demandé, d'autres exercices. On peut s'appuyer aussi sur la gymnastique sensorielle et
253 sur la gestuelle. De toutes façons dans le travail que tu fais, le corps a sa place !
254
255 I.: Il est extrêmement impliqué ! Alors là !
256
257 M. : Alors, revenons sur la place du corps dans l'apprentissage. Parce que tu as cette
258 pratique là...
259
260 I. : Surtout dans les cours de piano.
261

262 M. : Donc t'appuyer déjà sur ta pratique. C'est bien ce que nous avons commencé à faire,
263 et petit à petit faire le lien avec la gestuelle. Il y a le silence, la lenteur, il y a la gestuelle
264 et tout ce travail avec cette relation au corps.
265
266 I. : Oui, oui.
267
268 M. : Mais, disons que dans cette partie de notre travail, ce qui est important, c'est de
269 revenir à t'occuper de toi. C'est, disons, en partie l'objectif dans ce trajet. Ah ?
270
271 I.: Mmmh.
272
273 M. : Parce que là, on repart sur la préoccupation que tu as en tant qu'enseignante et
274 c'est normal : la pédagogie par rapport à tes élèves. Ah ? On va reprendre et travailler
275 justement tes objectifs précis, pour ensuite mettre en place d'autres objectifs. Est-ce
276 que tu sens que tu as utilisé des stratégies personnelles, que tu as toi même, pas
277 seulement par rapport à la PPP ? Est-ce que tu as déployé ses dernières semaines des
278 stratégies, dont tu peux parler pour te retrouver, pour t'occuper de toi ?
279
280 I: Je n'ai pas de résultat concret. Mais, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui bougeait.
281 Dans le sens, qu'il y a un moment déjà que je dis que je dois déléguer un certain nombre
282 de tâches, pour pouvoir me consacrer aux tâches qui me plaisent.
283
284 M. : Voilà ! C'est un acte que tu poses.
285
286 I.: C'est ça dire que, c'est devenu mon but actuel. Je ne sais pas encore comment je vais y
287 arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche
288 frénétique d'avoir un résultat immédiat.
289
290 M. : Oui, oui.
291
292 I. : C'est un processus, quoi ! Voilà ! Je sens que c'est un processus qui va se développer
293 et qu'évidemment il faut que je réfléchisse, il ne va pas se faire tout seul, mais... C'est
294 devenu mon objectif numéro un.

295
296 M. : Oui, c'est intéressant. Là, je veux juste éclairer peut-être, ce moment. Il y a, en
297 effet, tout un processus où, à un moment donné tu as eu cette prise de conscience : ce
298 manque de place que tu te donnes à toi même.
299
300 I. : Oui, oui.
301
302 M. : Alors, comment à travers le travail que nous sommes en train de faire, justement la
303 relation à ta vie change, puisqu'il n'y a plus cette précipitation de faire une chose par
304 réaction. C'est peut-être aussi une forme de recule, dont on parlais la dernière fois.
305 Dans le processus de l'accompagnement, les actes que tu vas poser, les décisions que tu
306 vas prendre partent aussi de cet ancrage. Ces informations vont se donner. C'est peut-
307 être encore théorique pour toi, mais disons que dans le processus de cet
308 accompagnement, c'est laisser aussi émerger les informations pour que les prises de
309 décisions partent d'une intelligence, si tu veux. De cette partie qui a cette capacité
310 d'adaptation. Une sorte de intelligence sensorielle.
311
312 I. : Oui, oui. Je comprends. C'est pour ça que je ne me suis pas précipitée dans les
313 décisions. Ah ?
314
315 M. : Mmmh. (Silence.) O.K. Donc, par rapport à la situation actuelle, qui est la
316 préparation du concert prochain, est-ce que tu as des difficultés particulières que tu
317 rencontres ? Qu'est-ce tu voudrais travailler ?
318
319 (Silence)
320
321 M. : Par rapport à ta propre manière de te situer, face à cette préparation : de quoi est-ce
322 que tu aurais besoin aujourd'hui pour t'occuper de toi ? Que ça te serve d'aide pour tout
323 ce que tu as à porter.
324
325 (Silence)
326
327 I.: La difficulté, c'est le stress.

328

329 M. : Mmmh

330

331 I. : C'est à dire que (comme le but c'est quand même un enjeu important, vis à vis de
332 l'école, des parents, etc.), je me suis fixée comme d'habitude, des défis un petit peu
333 élevés. Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves
334 pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie de se lever tous
335 seuls. Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense
336 d'énergie, comme une hémorragie, quoi ! Comment faire pour pouvoir être assez
337 tranquille dans cette énergie qu'on donne, pour aller vers un but qui me plait
338 énormément ? En même temps, le fait que les élèves tous au même temps, d'une façon
339 harmonieuse, interprètent l'oeuvre, pour moi c'est le summum du bonheur ! Mais j'ai
340 toujours fonctionné de la même façon, par rapport à ça. Donc, y a t-il moyen peut-être
341 de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?

342

343 M. : Mmmh

344

345 I.: Mais, l'autre chose qui est extrêmement fatigante et dispersante, c'est que je suis
346 obligée, pour l'instant, dans la situation actuelle, de me concentrer sur les activités qui
347 sont de nature différentes. Si je ne devais que m'occuper d'enseigner ou de préparer le
348 concert, sur le plan musical, je ne serais pas aussi fatiguée! Ce qui est extrêmement
349 fatigant et exaspérant, c'est de passer de l'organisation à l'enseignement, et revenir à
350 l'organisation, et revenir à l'enseignement... Parce que ce n'est pas la même fatigue
351 fonctionnelle. Et donc, ça me demande à chaque fois un effort de retournement !

352

353 M. : D'adaptation ?

354

355 I: Oui !

356

357 M. : Voilà. Donc, c'est ça qui est intéressant aussi. Comment à travers ces outils il y a
358 cette possibilité de faire appel à, peut-être ce que tu appelais tout à l'heure, cette force
359 d'animation, qui permet au même temps d'être dans cette créativité ? Comment la
360 renouveler ? Il y a comme tu dis, tous ce qui vient s'interposer.

361
362 I: Absolument
363
364 M. : Donc, c'est pour ça, est-ce que tu as d'autres stratégies pour te resituer dans ces
365 moments où tu te laisse trop prendre ? Est-ce que tu as des moments à toi ? Avec une
366 stratégie à toi, de retour, de silence, de méditation ou autre ?
367
368 I. : Le moment que je m'accorde essentiellement, c'est la matin. Quand je me lève, j'ai un
369 moment de méditation et puis un moment de gymnastique, appelons cela une
370 gymnastique physiologique, qui est liée à des besoins d'élongation des muscles. Donc, ça
371 me fait du bien.
372
373 M. : Mmmh
374
375 I.: Euh.... (Petits rires) Sinon, des moments de stratégie pour m'occuper de moi ? Quand
376 je sens que c'est trop, je joue du piano. Je joue des choses qui me plaisent ou j'improvise.
377 Revenir à la musique, c'est comme une façon de revenir à moi ! Mais pour l'instant, c'est
378 comme une sorte d'échappatoire... C'est comme si je transgressée quelque chose, parce
379 que normalement, je n'ai pas le temps de le faire. C'est comme si je me disais : « Tant
380 pis, je prends le temps de le faire. »
381
382 M. : C'est dans ce sens que le temps aussi est important. Car pour s'occuper de soi, il faut
383 du temps. (Rires) Donc, c'est déjà un pas de te rendre compte de ça. On en a parlé, mais
384 au niveau de la gestuelle, est-ce que c'est quelque chose que tu as pu intégrer ?
385 Apparemment pour le moment ce n'est pas quelque chose que tu as pratiqué dans les
386 deux semaines précédentes ?
387
388 I: Non, non. C'est aussi parce que je me suis donnée une autre façon de m'occuper de
389 moi : je suis partie en vacances, je suis allée me promener et beaucoup d'amis proches ce
390 sont occupés de moi.
391
392 M. : Mmmh. Donc, ça a changé de la manière habituelle ! (Rires)
393

394 I. : J'avais moins besoin de m'occuper de moi. Ceci dit, l'intérêt est toujours là, mais
395 l'intérêt pour cette gymnastique est parti un peu dans les coulisses, à cause de l'urgence
396 du reste.
397
398 M. : Ceci dit, il n'y a aucune précipitation. Il n'y a rien à forcer. C'est une proposition. Ne
399 serait que le fait de partir en vacances et comme tu dis : « on s'est occupé de moi.» C'est
400 tout le contraire de ce qui se passe d'habitude !
401
402 I. : Ah ! Oui, oui ! (Silence.) J'étais assez étonnée de vivre ces moments là. C'est comme
403 si... comment dire ? Je ne sais pas si c'est les circonstances qui ont fait ça, mais je me suis
404 trouvée dans plusieurs situations où les gens s'occupaient de moi. J'étais très heureuses
405 et il y eu comme un échange assez naturel. Je ne suis pas très sûre que j'aie été toujours
406 comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée. D'ailleurs, certains de
407 mes amis m'ont dit que, effectivement, j'étais plus ouverte, plus épanouie.
408
409 (Silence.)
410
411 M. : Bon ce qui me vient, ce que je te propose, c'est une hypothèse de ma part. Tu me
412 diras... Dans ce travail, depuis qu'on a commencé : est-ce que c'est le fait d'être reliée à
413 une partie de toi, qui est comme un accueil ? Tu vois ?
414
415 I. : Oui.
416
417 M. : Pour faire ce travail, il faut quand même accueillir la nouveauté. Il faut pouvoir aussi
418 être prêt à se remettre en cause ! Donc, ce n'est pas non plus complètement nouveau.
419 Par contre, c'est une exigence aussi pour toi. Tu en es bien consciente... Et là, peut être,
420 dans ces échanges qu'on a et que tu prends pour toi, tu as aussi parfois perçu de la
421 douceur ?
422
423 I. : Oui. Tout a fait !
424
425 M. : On en a parlé parfois. C'est peut être la partie qui manque. L'autre partie. Il y a
426 l'exigence ! Comment s'offrir la douceur ou la recevoir ? Parce que quand tu parles

427 d'accueillir quelqu'un qui s'occupe de toi, c'est aussi l'exigence et l'accueil d'accepter une
428 sorte de fragilité que quelqu'un d'autre prend en charge, ou en tout cas, nous offre de
429 nous porter pour un petit moment.

430

431 I. : Effectivement, je crois qu'accueillir cette douceur de la part des personnes
432 extérieures, ça doit être assez nouveau pour moi et j'en ai eu des retours de la part des
433 personnes, de ces amis. Peut-être ce qui reste un petit peu à explorer, c'est comment
434 accueillir cette douceur pour moi même, sans passer forcément...? Là, c'est des amis
435 qui m'avaient invités... Le fait qu'on travail ensemble cette relation, elle me soutient
436 énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du
437 bien. Ce qui reste une difficulté pour moi, c'est mettons : j'ai un dimanche devant moi,
438 euh... Qu'est-ce que je vais pouvoir m'accorder qui va me faire plaisir ? Cela, pour moi,
439 reste un problème.

440

441 M. : Oui, c'est donc la situation actuelle, parfois, en tout cas, de te retrouver seule.
442 Donc, comment gérer... je n'aime pas trop le mot... Mais, peut être aussi accueillir cette
443 solitude ?

444

445 I. Oui, oui.

446

447 M. : En tout cas ce que je sens aussi, qui est important, c'est que la relation avec les
448 autres change, donc la relation avec moi même aussi. C'est quelque chose qui n'est pas
449 si séparée. Cette relation a toi fait que les autres viennent autrement. C'est peut être
450 qu'il y a quelque chose à explorer. S'il y a une relation à moi même qui change, la
451 relation avec les autres aussi, alors du coup il y a un partage plus... Grand. On ne va pas
452 s'avancer sur le futur, mais comme tu dis on est dans ce point nouveau de l'exploration
453 de la relation à soi. (Silence.) Peut être pour vivre mieux ces espaces et moments où tu
454 es seule. Et comment explorer ça à partir des découvertes ? Voilà !

455

456 I: On peut dire que ça : c'est un point capital !

457

458 M. : (Silence.) Bon écoute, en tout cas, ce que je te propose c'est de travailler ça dans la
459 relation manuelle où je t'accompagne. C'est l'idée de pouvoir donner un soutien pour

460 pouvoir aider à la découverte du mouvement, de toute sorte de mouvements : tissulaire,
461 de tous ce qui apparaît au niveau de la pensée... des changements... Tu vois ?

462

463 I. : Oui.

464

465 M. : D'être dans une attention à tous ça. Et de sentir aussi que dans l'introspection, tout
466 ce processus se fait aussi, sans que je sois là. C'est une relation avec un mouvement qui
467 nous dépasse. (Silence) C'est une invitation que je te fais : explorer ces moments
468 d'introspection. Laisser venir l'impression de ces personnes qui te font du bien, ou de la
469 relation que tu as avec ces personnes qui te sont chers. Ces moments, où l'on se sent
470 seule (dans le meilleur du sens) peuvent être explorés dans l'introspection et laisser
471 venir cette impression d'un être cher. Une évocation. Dans le moment de l'évocation,
472 laisser apparaître la sensation, le sentiment de ces moments où tu as été
473 particulièrement, concrètement dans la douceur. Tu verras qu'est ce que ce que cela
474 peut permettre. Ça peut être une exploration possible.

475

476 I.: J'ai un petit épisode que je raconte comme ça, (parce que ça me fait plaisir de le
477 raconter) et éventuellement ça peut être utile. Quand j'étais en vacances, donc j'étais
478 invitée dans une très belle maison, pendant les vacances de printemps, par deux amis,
479 deux amis hommes. Donc, on a passé quatre jours ensemble et puis, le cinquième jour,
480 on a fait une promenade sur une plage. J'avais très envie de voir la mer. Enfin le dernier
481 jour, il faisait beau et on est arrivés sur cette plage. Et on s'est séparé juste avant de
482 prendre le chemin sur cette plage. Il se trouve que moi, j'ai pris un chemin et qu'eux, ils
483 ont pris un autre. Donc, je suis arrivée au bord de la mer et au bout de cinq minutes de
484 contemplation, je me suis aperçue qu'ils n'étaient plus là !

485

486 M. :(petits rires)

487

488 I. :Qu'ils n'étaient pas là ! J'ai commencé à m'inquiéter ! Finalement on s'est retrouvés!
489 J'ai senti qu'on était tous les trois, extrêmement soulagés de s'être retrouvés. On s'est
490 assis sur un tronc d'arbre sur cette plage, qui pour moi est un lieu... La mer pour moi,
491 c'est le bonheur total ! Et ils étaient assis chacun à côté de moi et j'ai senti de leur part

492 beaucoup d'affection dans ce soulagement de s'être retrouvé. Et ça, c'est une chose
493 intense qui s'est passé à ce moment là dont je suis certaine !
494
495 M. : Donc tu peux recontacter, là toute suite, comme une sensation ?
496
497 I. : Oui, oui.
498
499 M. : C'est une perception ? Quel écho ça a ?
500
501 I. : Quelque chose qui s'abandonne. Mais évidemment tout était fait pour que ça se
502 passe. Parce qu'être les pieds dans le sable, avec les bruits des vagues et soleil c'est
503 vraiment un moment où, là, tu arrives à abandonner quelque chose. Et en plus, comme
504 ils étaient à côté de moi, il y avait comme une chaleur affectueuse et ça m'a nourri, quoi !
505 Je ne sais pas comment dire... Il y a comme une sorte de détente profonde ! Comme si,
506 peut être justement, à un moment comme ça, les difficultés, le poids du passé, les
507 ombres, les choses obscures et lourdes sont complètement reléguées et disparaissent.
508
509 M. : Oui, Danis Bois dit que cette chaleur nous renvoie à ce lieu de confiance. Cette
510 profondeur aussi, dont tu parles, nous renvoie à contacter quelque chose d'inconnu. La
511 profondeur nous renvoi à quelque chose d'inconnu. En fait, ces deux expériences dont
512 tu parles font partie du processus, aussi de l'introspection ou de différents outils qu'il
513 propose. Tu vois ? C'est comme un processus qui s'opère et qui est relié à des
514 sensations qui passent par notre perception, qui peut être retrouvé dans cette espace du
515 Sensible. C'est le même. C'est pour ça je te dis d'essayer ce travail sur ta propre matière
516 en recontactant ces différentes informations qui apparaissent, par exemple dans
517 l'introspection. Et peut-être, tu pourras découvrir ce même processus, cette chaleur
518 qui te donne ce lieu de confiance, cette profondeur qui t'approche d'un inconnu de toi,
519 où du coup cette confrontation entre ton histoire et la nouveauté crée un point d'appui,
520 et ouvre vers une expérience nouvelle. C'est intéressant de faire le lien avec la vie, avec
521 ton vécu quotidien. Et puis là, il y a peut-être des aspects qui bougent. Apparemment, ce
522 n'est pas avec une volonté. Tu vois ?
523
524 I. : Absolument !

525
526 M. : C'est pour cela que c'est important d'échanger et valider ce lien entre ce que tu vis
527 dans ces moments et le travail qu'on fait. (Silence.) Donc, tu penses qu'on peut
528 commencer la relation manuelle ?
529
530 I. : Mmmhh
531
532 M. : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais travailler en particulier ? Est-ce que
533 tu as une tension particulière ? Ou une difficulté particulière ?
534
535 I. : Mes problèmes de pieds sont quasiment partis.
536
537 M. : Waouh ! Après la dernière relation manuelle ?
538
539 I: Oui ! J'ai donc retrouvé une stabilité qui certainement m'a quand même beaucoup
540 manqué. Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même. Euh, peut-être
541 aussi de détendre, toujours, tout ce qui passe au niveau des yeux.
542
543 M. : Oui. Est-ce que tu dors mieux ?
544
545 I. : Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois
546 reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé. Mais c'est vrai que je ne prends plus
547 de somnifère.
548
549 M. : Aucun ?
550
551 I. Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus
552 besoin, pour l'instant.
553
554 M. : Bon c'est un ensemble. Ah ?
555
556 I: Oui, c'est un ensemble.
557

558 M. : Mais rien que le fait que tu aies pris du temps pour toi, fait partie des nouveautés. Et
559 c'est un ensemble de choses qui font que l'important là : c'est toi.

560

561 I.: On peut aussi parler brièvement... Donc, je suis partie chez X, dans la maison de son
562 ami. Et ce n'était pas un weekend spécialement réjouissant, dans le sens où il a fait très,
563 très, très mauvais. On est resté longtemps dans la maison. Pendant des années, je me
564 suis très mal entendu avec cette personne. Progressivement les choses se sont
565 améliorées ces derniers temps. Mais je pense que ce weekend, c'est quand même assez
566 étonnant ! Dans le sens où une certaine harmonie s'est installée (entre son compagnon,
567 elle et moi) qui n'est quand même pas évidente dans une maison où on est obligé de
568 rester souvent à l'intérieur.

569

570 M. : Bien sur.

571

572 I. : Autrefois, je ne me sentais pas très bien. J'avais l'impression de tomber en enfance.
573 J'avais l'impression d'un poids un peu pénible. Et là, c'était un petit peu là, mais là aussi
574 je me suis laissé faire. Je me suis laissée inviter au restaurant... X a fait la cuisine, je me
575 suis laissée faire de très bons repas. J'ai fais de très longues siestes, j'ai lu... Et cette
576 nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.

14. ANNEXE 14 - RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DU 31 JUILLET 2013 - BILAN FINAL –POINT D'ARRIVEE

1 Retranscription entretien du 31 juillet bilan final

2

3

4 M. : Donc, on va commencer le bilan du projet d'accompagnement. De cet
5 accompagnement formation, qui fait partie de cette recherche de master. Comme je te
6 disais, il y a deux objectifs principaux : D'une part, le retour sur ce processus que tu as
7 vécu, en particulier sur les actions que tu as entrepris ces derniers mois. Il y a eu les
8 vacances aussi, donc, on ne s'est pas vu. C'est intéressant de faire un bilan sur ces
9 actions et les effets sur toi même et sur les autres personnes dans ton environnement.
10 En l'occurrence, au niveau des enseignants. D'autre part, en arrière plan, ce qui est
11 important aussi, c'est de comprendre le cheminement vers ces actions là. Ce qui t'as
12 permis, à partir de l'expérience de la psychopédagogie perceptive, de prendre quelques
13 décisions et d'agir. D'accord ? Donc, d'une manière plus générale, pour finir, voir les
14 différentes étapes sur laquelle on a travaillé. Se placer plus en surplomb pour voir le
15 processus et aussi comprendre comment c'est déroulé cette recherche à médiation
16 corporelle. Voilà, pour cela je voudrais te demander d'abord, si tu peux me faire un petit
17 résumé de la réunion que tu as eu avec tes professeurs et les actions que tu as mis en
18 place. Pour rappel, la dernière fois qu'on s'est vu, on a travaillé sur la préparation de la
19 réunion et tu voulais mettre en place des actions à partir desquelles tu as pris certaines
20 décisions. Qu'est-ce qui te viens de plus important ? Tu voulais me parler de la réunion
21 que tu as eue avec tes enseignants.

22

23 I. : En fait, la dernière fois qu'on s'était vues tu m'avais donné, en effet, beaucoup de
24 éléments par rapport à cette réunion pour laquelle j'avais beaucoup d'appréhension et
25 qui devait être avec tous les professeurs réunis. Tu m'as parlé de plusieurs choses,
26 notamment du fait que c'était important de partir d'une idée qui peut venir aussi d'une
27 sensation, qui fait que quelque chose peut apparaître. C'est à dire de ne pas la projeter.
28 J'ai une idée de comment ça doit se passer, laisser peut-être les professeurs s'exprimer.
29 Etre ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence)
30 Donc, en fait ce qui s'est produit, c'est que par une suite d'événements, dont je ne me
31 rappelle pas très précisément le déroulement, j'ai finalement divisé la réunion en deux.
32 Parce qu'il y a deux besoins qui sont apparus : l'un, c'était faire le point avec X et Y sur ce
33 qui s'était passé avec les enfants pendant le concert et l'autre, réfléchir à un
34 fonctionnement pour l'année prochaine. Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles

35 étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentait des besoins,
36 est-ce qu'ils avaient des désirs ? Et en fait cette évidence de les inviter à parler est
37 apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble. C'est quelque chose que je ne faisais
38 pas parce que comme toujours, quand on a un peu peur de ce qui va se passer, on a
39 tendance à tout cadrer en avance. L'avantage avec X et Y, c'est que je me sens très bien.
40 En fait, je me sens mieux dans des petites réunions que dans des grandes réunions.

41

42 M. : Oui. Tu peux dire pourquoi ?

43

44 I.: Peut-être parce que je me sens moins dans le rôle de directrice, que j'ai du mal à
45 assumer.

46

47 M. : Oui, on en a déjà parlé...

48

49 I. : Et donc, en effet, par exemple, j'ai posé la question : qu'est-ce que vous pensez de
50 cette année et X a dit des choses qui m'ont en effet étonnée. Ce n'est pas tellement ce
51 qu'elle a dit, mais le fait qu'elle parle vraiment. Et donc ce qu'elle a dit, c'est qu'en début
52 d'année c'était assez chaotique. En effet en début d'année, il y a ce problème de séances
53 d'essai qui font que dans les cours d'initiation avec les tous petits, c'est très, très agité...
54 Chose que de toutes façons, j'avais décidé déjà de supprimer. Elle a parlé de ça, et ce qui
55 m'a intéressé c'est le fait qu'elle se manifeste de façon assez ferme et en même temps...
56 (Bruit de la porte-fenêtre qui s'ouvre et Isabelle ferme.) Par ailleurs, c'est une personne
57 qui n'est pas très facile à cerner parce qu'elle ne parle pas beaucoup d'elle. Elle ne parle
58 pas de ses besoins, en fait je crois que c'est quelqu'un qui accepte ce qu'on lui propose,
59 sans beaucoup le remettre en question. Donc c'est quelqu'un, je me rends compte, qu'il
60 faut solliciter, pour qu'elle exprime ce qui ne va pas, plutôt que de laisser les choses qui
61 ne vont pas s'envenimer.

62

63 M. : Oui... Alors juste, ce que j'aimerais pour ce bilan, sans trop t'étaler sur les autres,
64 c'est plutôt comment tu as perçu, est-ce que tu as perçu quelque chose de nouveau,
65 justement dans ta relation avec eux. Quand tu parles du fait qu'elle s'est exprimée
66 pendant la réunion, est-ce que tu sens qu'il y a un lien avec ta manière différente

67 d'écouter ses besoins, par exemple ? Est-ce que tu as senti qu'il y avait quelque chose de
68 nouveau dans ce rapport ?

69

70 I.: En fait, ce qui est nouveau et inattendu, c'est que je m'aperçois... (Bruit de la porte-
71 fenêtre qui s'ouvre et Isabelle la ferme en disant : « je m'aperçois que la fenêtre s'ouvre
72 tout le temps ! ») (Rires) Je m'aperçois que ce flux, cet échange peut être naturel et
73 assez simple finalement.

74

75 M. : Avec tes enseignants ?

76

77 I: Oui, parce que jusqu'à présent, ils ne s'étaient pas beaucoup exprimés. Et d'un autre
78 côté... Je ne sais pas pourquoi, ils ne se sont pas exprimés ?

79

80 M. : Avant ?

81

82 I.: Non...

83

84 M. : Parce qu'on en avait mis l'accent dans les réunions, tout de même. Toi, tu avais déjà
85 cette idée depuis le début de l'année, puisque cela fait partie du projet : qu'ils fassent
86 une formation, qu'ils s'impliquent dans l'école, qu'ils s'impliquent plus, qu'il y ait des
87 formations plus partagées. Et on était parti du fait que plutôt que de projeter cette envie
88 que tu as de créer une équipe pédagogique, c'était de partir de l'écoute de leurs besoins.
89 Est-ce que ça tu sens que ça a été possible pour toi ? Comment tu t'y es prise toi, de
90 manière concrète dans cette nouvelle façon de faire... puisqu'avant tu aurais peut-être,
91 d'après ce que tu m'avais dit, à partir de ce que tu aurais entendu, proposé quelque
92 chose de concret. Là tu étais dans cette autre attitude de laisser venir.

93

94 I. :C'est ça ! J'ai laissé venir et... Je leur ai tout simplement demandé de parler d'eux.

95 (Silence.) Et ils ont parlé d'eux. (Rires)

96

97 M. : Voilà !

98

99 I.: Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est
100 qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût.
101 Encore assez flou, mais enfin un goût de quelque chose, parce que tout suite ils ont été
102 très... Très partants, très positifs. Je leur ai parlé de ce qu'on avait entrepris ensemble.
103 Je ne me rappelle pas précisément de ce que je leur ai dit, mais je crois que je leur ai
104 parlé sincèrement des effets que cela avaient eu sur moi et aussi sur les élèves, par
105 rapport au travail de la préparation de la chorale.
106
107 M. Et là, ils étaient présents. Est-ce que tu as eu des échos ou pas ?
108
109 I.: Euh... Non, ils n'ont pas beaucoup parlé de ça. Mais, X qui est quelqu'un d'assez
110 réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et
111 vraiment d'accord. Evidemment, j'ai dit que tu étais assez soucieuse de ne pas intervenir
112 de façon, comment dire...
113
114 M. : Volontaire ?
115
116 I. : Volontaire, et de proposer quelque chose seulement si ça venait d'un besoin. Et X a
117 répondu : « ça c'est très psychologique, dans le bon sens du terme ». (Rires ensemble)
118
119 M. : D'accord...
120
121 I.: Ah oui, il a dit quelque chose qui m'a beaucoup frappé. Il m'a dit, une chose qui m'a
122 vraiment irisé, pendant la formation Willems, puisqu'il était en train de passer son
123 diplôme, il m'a dit : « X et Y m'ont reproché de ne pas avoir assez de... » Comment on
124 appelle ça ? Le mot m'échappe maintenant... C'est ne pas le magnétisme... Le charisme !
125
126 M. : Ah ? (Silence)
127
128 I. : Et je me suis dit : ça ce n'est pas très psychologique ! (Rires)
129
130 M. : C'est dur ! Ah, oui !
131

132 I.: Bon, je n'ai rien dit. Mais je pense que par cette phrase, je crois qu'il entendait : « Je
133 sens que j'ai besoin d'être autrement. »
134
135 M. : Oui. En tout cas ce besoin est là pour la poursuite de ce travail avec eux. Cela
136 aboutit, sans avoir été forcé.
137
138 I.: Non, pas du tout.
139
140 M. : Sans avoir aucunement proposé de manière insistante. Ça correspond à leur besoin
141 qu'ils soient impliqués dans ce travail. C'est quand même intéressant de voir, par
142 rapport à notre projet initial de vouloir les impliquer, que nous sommes arrivés à ce but
143 là, mais par un autre moyen. Est-ce que pour toi, c'est quelque chose qui te semble
144 nouveau, ou qui t'étonne, ou qui t'apporte quelque chose dans l'approche ?
145
146 I.: ça apporte énormément, puisque je me rends compte qu'il y a une possibilité de
147 fluidité dans l'échange, sans que j'aie à faire un effort volontaire. (Silence) Et que peut-
148 être dans le fond il suffit que les gens se sentent écoutés pour qu'ils aient envie de
149 parler.
150
151 M. : (Silence). Et surtout que tu avais réellement envie, ce n'est pas une posture
152 artificielle. Il me semble que tout ce cheminement a permis que ça soit un vrai besoin
153 pour toi aussi de les découvrir. De vraiment partir de leur besoin, plutôt que de mettre
154 en avant tes besoins comme étant...
155
156 I.: De plaquer quelque chose. Mais aussi, il faut dire qu'avec X et Y particulièrement, il y
157 a un terrain qui est déjà créé, du fait que par exemple on a passé ensemble tout le
158 congrès Willems de Lausanne, l'été dernier. On a dormi dans la même chambre quand
159 même! On a pris des repas ensemble !... Il y a une vie commune, on est tous très
160 convaincus des idées de Willems, donc il y a une recherche commune.
161
162 M. : Oui. D'accord. Est-ce que pour toi, tu sens qu'il y a des aspects, des facettes que tu
163 as découvertes sur les autres lors de cette réunion ? Puisque tu as eu des réunions avec
164 les autres enseignants.

165
166 I.: Oui. Des facettes de moi, tu veux dire ?
167
168 M. : Dans ton attitude. Parce qu'on a parlé beaucoup de ta difficulté à cadrer... et à
169 pouvoir jouer le rôle de directrice, tout en étant assez claire pour ne pas perdre de vue
170 ton projet.
171
172 I. : Oui, c'est ça.
173
174 M. : Et que c'était difficile de trouver quelle posture, quelles actions précises mettre en
175 place pour que les profs ne partent pas dans tous les sens, et que tu puisses quand même
176 sentir que c'est toi qui mène la barque. C'est ne pas non plus uniquement dans leur sens.
177
178 I.: En fait ce qui m'est apparu de nouveau, comme je te le disais tout à l'heure, ce que j'ai
179 beaucoup préparé ces réunions et je me suis mise à écrire. Chose qu'avant je n'aimais
180 pas tellement parce peut-être que j'avais l'impression que c'était trop contraignant, que
181 ça figé. Mais en réalité ça donne une sorte de confort, et qu'en effet ça précise le projet.
182 C'est comme avoir une petite valise cachée derrière mon dos, je sais qu'elle est là, et
183 quand je parle avec eux (les profs), je suis vraiment dans une ouverture, et un
184 questionnement et, en même temps, je sais quel est le cadre. Ce qui empêche de partir
185 dans tous les sens, ce qui est en effet une grande tendance.
186
187 M. : Oui. (Rires)
188
189 I. : Alors. Pas avec X et Y, mais il y a certaines personnalités si on leur laisse la parole se
190 mettent à partir sur la planète Mars, quoi ! C'est délicat, parce qu'à la fois j'ai envie de
191 leur laisser la place, et en même temps il faut aussi gérer. C'est-à-dire qu'il y a un
192 moment où il faut être capable diplomatiquement de dire : « Bon, maintenant on a fait le
193 tour de cette question là, voyons. » Je me suis aperçue que gérer une réunion, ce n'est
194 pas simple, quand même !
195
196 M. : Oui. Est-ce que tu as senti qu'il était possible d'aller dans ce sens ?
197

198 I.: Oui, oui. (Silence.) C'est à dire que j'ai senti que... (Silence.) Que je peux sentir leur
199 adhésion réelle. Ils ne viennent pas là parce que la directrice leur a dit qu'il faut qu'ils
200 soient là. ça les intéresse. (Silence) Mais il y a sans doute une partie qui reste assez flou
201 pour eux-mêmes : Pourquoi je suis là ? Qu'est-ce que je viens faire ? En fait, souvent ce
202 sont des gens qui ne sont pas très structurés dans leur pensée, donc c'est à moi de
203 proposer le cheminement de la pensée, dans une réunion.

204

205 M. : Et tu sens qu'ils ont pu s'exprimer, que tu as pu faire un vrai bilan et partir de leurs
206 besoins ?

207

208 I. : Tout n'est pas idéal, ah ? Il y a eu, notamment avec Y et Z des moments difficiles. Mais
209 ce qui est très intéressant, c'est que certains que je connais depuis longtemps ont dit des
210 choses qu'ils n'avaient jamais dites avant. Par exemple Z qui est quelqu'un de très
211 impliqué, auquel il n'y a aucun reproche à faire, a quand même dit : « Oui, tout ça
212 m'intéresse beaucoup, mais je trouve qu'on devrait se voir pendant trois jours de suite,
213 au lieu de faire plusieurs réunions. Il y a beaucoup des choses qui m'intéressent et ça
214 prend beaucoup de temps. » Donc, à la fois ce n'était pas forcément ce que j'avais envie
215 d'entendre, mais en même temps je me suis dit : c'est bien qu'il laisse apparaître son
216 désaccord sinon on fait semblant d'être d'accord, alors qu'on n'est pas d'accord. Il a
217 parlé aussi du fait qu'au moment du concert, comme il s'est vu dans le film, il a pris
218 conscience qu'en fait il déteste se regarder. Il doit sentir qu'il y a quelque chose dans
219 son attitude corporelle qui est sans doute très tendu, et il a dit qu'il y avait sans doute
220 beaucoup de travail à faire de ce côté là.

221

222 M. : Donc, il y a des choses qui apparaissent avec une sorte de confiance, peut-être, de
223 leur part qui permet une sincérité ?!

224

225 I.: Oui, oui.

226

227

228

229

230

231

232 M.: Est-ce que tu sens que cela a un lien avec ta posture ? Ta posture en tant que
233 directrice, avec la difficulté comme tu disais de ne pas tomber dans l'autoritarisme.

234

235 I. Oui, oui. Il faut dire que j'ai été très aidée pendant ces réunions avec les musiciens des
236 musiques actuelles, par la présence de P. Qui est quelqu'un qui a une stature
237 professionnelle et une pensée très claire et très précise sur beaucoup de domaines
238 musicaux que je connais moins. Donc, j'étais rassurée par cette présence, et on pouvait
239 aussi se passer la parole. Ça c'est très utile, parce que pendant qu'il parlait, je
240 réfléchissais. D'être à deux c'est très bien. Evidemment entre P. et moi il y a une
241 complicité qui existe depuis dix ans.

242

243 M. : Oui. Donc ça rejoint aussi ton besoin de ne pas tout porter. De pouvoir déléguer, de
244 pouvoir te donner du temps. Est-ce que tu as pris d'autres décisions qui te permettent
245 d'aller dans ce sens ?

246

247 I.: Alors. (Silence) Evidemment il faut prendre un peu de recul car quand on est dans la
248 bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir. M'étant reposée et ayant réfléchi à toutes ces
249 questions, il s'est confirmé que, pour diverses raisons, l'école a grandi et je me suis
250 trouvée dans la situation de tout porter et de faire face de façon absolument irrésistible
251 à tous les problèmes. Avec le recul, je me rends compte que ce n'est pas une fatalité et
252 qu'il y a d'autres façons de travailler. En effet le fait de parler avec Y qui a une
253 connaissance professionnelle du management, je me suis rendue compte que mon besoin
254 de déléguer était tout à fait naturel, normal et qu'on pouvait y répondre. Donc, en fait on
255 peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi
256 miraculeusement.

257

258 M. : Oui ?

259

260 I.: Ou en tout cas, il s'est trouvé que j'étais en mesure de demander la bonne chose à la
261 bonne personne. Parce que Y était venu pour faire de la musique avec moi et que j'ai eu
262 cette idée de lui demander : Est-ce que tu t'y connais en management ? Puisque j'en
263 avais un peu entendu parler. Il s'est trouvé que c'était vraiment la bonne personne.

264 (Silence.) ça suit son chemin. Pour lui ça à l'air d'être parfaitement normal et simple.
265 Alors, que pour moi, c'est une monstruosité !
266
267 M. Oui. ça fait partie de pouvoir déléguer. D'apprendre à savoir déléguer. Ça s'apprend.
268
269 I. : Il se trouve que c'est quelque chose qu'il sait transmettre. Comment je vais déléguer ?
270 On a parlé par exemple du directeur administratif, il m'a dit : «ça, ça va te prendre sans
271 doute à peu près une année, tu vas devoir faire la liste des tâches, tu dois lui faire des
272 listes, on va trouver le contrat, etc. » Par contre sur le plan pédagogique, puisque je lui
273 avais dit que j'avais commencé à penser à l'avenir, dans les années qui viennent, dans les
274 dix années qui viennent, il m'a dit que si peu à peu je voulais prendre du recul, ça
275 prendrait sans doute plus de temps car ce plan est une matière beaucoup plus fine. « Ça
276 se transmet, il faut que tu trouves la bonne personne ». Voilà !
277
278 M. Oui. Très bien ! Je ne sais pas s'il y a d'autres décisions que tu as prises ?
279
280 I. : Alors, il y a eu les formations. Euh... (Silence) Oui, j'ai pris une décision importante
281 pour moi. Lundi soir, j'avais un cours avec les adultes, dont tu fais parti, que je devais
282 beaucoup préparer et qui me demandait beaucoup d'énergie et d'investissement. J'ai vu
283 que de toutes façons il devait se terminer pour des raisons purement musicales et je me
284 suis aperçue qu'il fallait que je confie cette tâche à quelqu'un qui pourrait donner à ce
285 cours la forme d'une chorale. De même que je me suis posée la question pour d'autres
286 choses, par exemple pour le chef de chœur du concert. Pourquoi vouloir absolument faire
287 des choses pour lesquelles je n'ai pas été formée professionnellement ? Donc, je suis
288 toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles. En effet c'est risqué,
289 c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant ! Donc, je
290 me suis dit : au lieu de faire ça moi même, je vais demander à quelqu'un, dont c'est le
291 métier, de le faire. Evidemment ce qui a changé, c'est que maintenant j'ai les moyens.
292 J'ai plus de budget.
293
294 M. : D'accord !
295

296 I. : Donc, ça c'est pour la chorale, voilà. Il y a d'autres projets aussi, de projet d'atelier
297 pour les adultes que D. va faire. Oui, j'ai aussi décidé de faire comme une sorte de bilan
298 pour moi même : qu'est-ce que je peux faire, en étant à l'aise ? Donc, j'en ai fait une liste :
299 des cours de piano, des cours de solfège. J'ai imaginé ce que j'avais envie de faire dans
300 un monde idéal, où j'avais le temps de faire ce que j'avais envie de faire. Je me suis fixée
301 ça comme objectif : de me libérer tranquillement de ce que je ne sais pas faire, pour faire
302 tranquillement ce que je sais faire !

303

304 M. : Bravo ! (Rires) D'accord. Donc, ça c'est aussi lié à ta vie personnelle. Est-ce que tu
305 as pris des décisions sur le plan personnel ? Tu avais parlé à un moment donné de
306 l'importance de te donner du temps à toi, car tu avais investi énormément sur l'école.
307 Presque comme une question de vie ou de mort. Que tu t'étais rendu compte, dans le
308 processus de cet accompagnement, à quel point tu t'étais investi et que tu avais oublié
309 presque une partie de ta vie, quoi ?! Peut-être que tu n'as pas pris de décisions. Tu as
310 constaté déjà certaines choses, peut-être ça va dans ce sens.

311

312 I: Oui, c'est en cours. Le fait de déléguer des tâches à quelqu'un, ça me permet
313 évidemment d'avoir du temps. (Silence)

314

315 M. : Oui, ça viendra peut-être...

316

317 I.: Oui, c'est toute une orientation nouvelle qui je pense prendra peut-être plus de
318 temps : s'occuper de soi. Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce
319 que je n'arrive pas à délimiter les frontières, d'un moment donné me dire : ça c'est pour
320 moi !

321

322 M. : Sachant aussi, que la difficulté vient peut-être du fait que tu es très impliquée et que
323 ce n'est pas non plus une obligation, un travail obligé. Quelque part c'est un projet qui te
324 tient à cœur.

325

326 I.: Ah, oui !

327

328 M. : C'est vrai que délimiter ce qui est pour toi et ce qui est pour l'école, c'est là où il y a
329 la difficulté. (Silence) Je voulais t'inviter à passer en revue, à te remémorer, par la
330 médiation corporelle, le vécu qui t'a emmené aux décisions et aux actions dont on parle
331 aujourd'hui. D'accord ?

332

333 I. Oui.

334

335 M. : Donc, c'est cette deuxième partie qui est très importante, celle de regarder de
336 manière panoramique, pour mieux comprendre, le cheminement des événements qui
337 ont eu lieu. Il y a eu quand même un point de départ, qui est lié à une expérience
338 fondatrice. Je voulais, si tu veux, qu'on parte de ce premier accompagnement manuel.
339 Donc, je te le rappelle, d'accord ? Tu me diras si ça correspond.

340

341 I.: Oui.

342

343 M. : Tu avais parlé de la découverte de la douceur. Du fait que cela te faisait du bien que
344 quelqu'un te prenne en charge. Tu avais senti presque qu'on te portait. Il y avait le
345 touché, cette manière de prendre en charge corporellement, mais aussi dans la fatigue
346 que tu éprouvais à ce moment là.

347

348 I.: Oui.

349

350 M. : Tu avais parlé aussi il me semble de la tension des bras. Tu as dit à un moment
351 donné : « Je me rends compte que je porte tout à bout de bras et que je dois penser à
352 moi. » En fait, ça c'est un fait de connaissance. Le fait d'expérience, si tu veux, c'est
353 plutôt le fait que tu as senti par exemple qu'il y avait des tensions. Ça c'est corporelle, tu
354 vois ? Les bras tendus. Ce qui vient, comme un fait de connaissance, sans que tu ne te
355 l'explique c'est une pensée émergente : « Je porte tout à bout de bras. » Et cette
356 relation que tu as avec ton corps fait apparaître un fait de connaissance, c'est à dire
357 l'émergence d'une situation. Et après tu as commencé à faire la relation avec le fait que
358 tu sois toujours complètement impliquée, le fait que tu portes tout et le fait d'admettre
359 dans ton conscient : « Est-ce qu'il y a une autre façon de faire ? » Comme une perspective
360 nouvelle. Le fait de connaissance devient une prise de conscience parce que par

361 comparaison tu t'es dit, « ah, oui, j'ai trouvé une possibilité d'être porté, mais pourquoi je
362 dois toujours porter les autres et non pas me porter moi même ? » Et toi tu t'oublis dans
363 cette implication.

364

365 I. : Oui.

366

367 M. : Dans notre échange, c'est ce qui est apparu comme une évidence c'était le fait d'une
368 contradiction en toi qui était : « J'ai besoin de devenir autonome, mais j'ai aussi besoin
369 des autres. » Donc, on en a parlé sur le fait que devenir autonome c'est un processus
370 qu'on n'atteint jamais.

371

372 I.: Oui.

373

374 M. : En fait c'est une finalité, qui a des étapes et ce cheminement est pour penser à toi et
375 pour être plus proche de tes besoins, chose que tu sentais que tu avais mis un peu à
376 l'écart. C'était nécessaire aussi d'avoir une relation avec les autres, de déléguer
377 d'apprendre à communiquer. Tout ça c'est passé dans ces différents accompagnements
378 de relation manuelle. Tu te rappelles ?

379

380 I. Oui, je suis tout à fait d'accord. Je me rappelle.

381

382 M. : Et puis tu as parlé aussi de cette douceur et de cette tranquillité qui te faisait penser
383 aux vacances aux Caraïbes et au Mexique.

384

385 I.: Oui ! (Rires) A la mer bleue.

386

387 M. : A la mer bleue. Ça c'est aussi un fait d'expérience que tu as vécu, tu l'as vu, tu l'as
388 ressenti. Cette expérience d'un état de tranquillité, de détente c'était dans un moment de
389 grande fatigue. Donc tu as goûté à cet écart... Je ne sais pas comment tu peux appeler
390 ces moments où tu te sentais dans les Caraïbes.

391

392 I. Euh, délivrée des responsabilités !

393

394 M. : Voilà ! Donc c'est encore ce contraste entre ce moment où tu peux vivre cette
395 liberté, en quelque sorte, et ta vie quotidienne qui est, comme une espèce de poids. Ça
396 a cheminé, on en a parlé : comment sans complètement tout laisser, porter ton rôle de
397 directrice pour quand même mener à bien ton projet. Ça c'est une des questions que tu
398 t'es posée dans l'action. Là où je voulais mettre l'accent c'est sur les actions que tu as
399 mises en place et qui sont complètement liées à cette expérience corporelle, elle t'a
400 amené à un besoin car ce besoin était caché.

401

402 I. : Oui.

403

404 M. : Le besoin est apparu comme une évidence, mais pas comme une idée... En ce
405 moment il y a encore ce lien. L'important c'est de ne pas oublier que l'essentiel, ce n'est
406 pas l'action. En fait toutes les décisions des actions que tu as faites ce ne sont que
407 l'expression extérieure d'un processus de changement interne, qui est reliée à un besoin,
408 qui a commencé à un moment, mais qui se poursuit. C'est comme goûter à une sorte de
409 processus qui est lié à cette perception de soi à travers ta matière, à travers cette
410 relation au Sensible, comme l'appelle Danis Bois. Pour ne pas confondre la motivation
411 qui est apparue et les actions qui en découlent. Est-ce que tu sens que tu as une
412 possibilité de recontacter cette partie, de recontacter cette motivation immanente ?

413

414 I. : Pour être honnête, je dois dire que ces expériences que j'ai vécues dans
415 l'accompagnement corporel et la façon dont les choses se sont déroulées après, je n'ai
416 pas de vision claire. C'est comme un processus qui fait son cours tout seul, de façon un
417 peu souterraine. Simplement, j'imagine, je suppose qu'il y a une ouverture qui s'est faite
418 quelque part, qui fait que ce processus souterrain peut donner lieu à des actions.

419

420 M. : Oui, c'est ça.

421

422 I.: Alors, qu'est-ce qui s'est passé avant ? Car je savais déjà très bien qu'il fallait que je
423 délègue, mais je n'arrivais pas ! Alors, j'ai remarqué des choses, par exemple, j'ai
424 remarqué qu'il y avait des moments où tout d'un coup je me sentais instable, comme
425 sortie un peu de mes habitudes. Et aussi dans mes cours, par rapport aux expériences
426 qu'on a faites, tout d'un coup je me suis vu en train de fonctionner. Je me disais : Oui je

427 fonctionne comme ça, mais peut-être que je peux fonctionner autrement ! Donc c'est à
428 la fois, une ouverture vers quelque chose de nouveau et en même temps c'est
429 inconfortable parce qu'on a envie de continuer son train- train.

430

431 M. : Bien sur. C'est assez courageux de t'être prêtée à l'expérience. Je trouve que tu as
432 joué le jeu jusqu'au bout. C'est un accompagnement, mais ce n'est pas une attitude
433 passive de ta part. C'est quand même très demandant. C'est vrai, ce processus de
434 transformation d'un point X d'où on est parti, évidemment est relié à beaucoup d'autres
435 expériences, d'autres influences que tu as dans ta vie, ah ?

436

437 I. : Oui, certainement.

438

439 M. : Cela a donné lieu à ce qui se passe aujourd'hui dans ta vie. On ne peut pas l'isoler
440 dans ta vie. Ce qui me semble intéressant, si tu veux, c'est de valider que ce
441 processus que tu appelles souterrain, n'est pas si indépendant de la manière dont tu as
442 vécu une expérience à un moment donné. C'est sûr qu'il y a plein de choses qui nous
443 échappent.

444

445 I. : Oui

446

447 M. : La plupart des choses nous échappent, ça c'est sur, mais si on revient à une sorte de
448 processus que Danis Bois met en avant, c'est le fait qu'il y a des points précis dans
449 l'expérience, qui ont une participation du sujet. L'expérience souterraine ne se passe
450 pas sans ta participation.

451

452 I.: Oui.

453

454 M. : Et c'est important de valider ça. Tu vois ? Ce n'est pas un miracle. Quelle attitude
455 interne fait qu'aujourd'hui, il y ait une autre confiance ? Nous avons aussi parlé de
456 confiance et de la difficulté de faire confiance. D'avoir confiance en toi, etc. Quelle
457 attitude interne, dans ce qui est partagé, fait que il y a une autre relation avec
458 l'expérience ? Est-ce que tu sens que c'est quelque chose qui s'est fait par hasard, ou
459 est-ce que tu sens qu'il y a un lien ?

460

461 I.: (Silence). Je sens que l'expérience de sensation corporelle a modifié mon attitude
462 dans la façon d'envisager l'avenir. C'est difficile à exprimer. (Silence) En fait ça a
463 bousculé des choses qui sont là depuis très longtemps, mais on ne sait même pas qu'ils
464 sont là. Ça change les meubles de place.

465

466 M. : D'accord. (Rires) Danis Bois appelle cela l'expérience de la perception.
467 L'expérience. Pas l'idée. L'expérience de la perception, se fait grâce aux outils que tu as
468 pu voir, qui sont adaptés ou plus ou moins adaptés, en fonction des besoins. Cela
469 dépend, si tu nécessites de cet accompagnement manuel pour apprendre à percevoir.
470 Découvrir cette relation au monde du Sensible est un apprentissage et le prima de
471 l'apprentissage, c'est la perception. Elle va permettre une modification, d'abord
472 perceptive, et c'est cette nouvelle expérience perceptive qui va modifier nos
473 représentations cognitives et ensuite, parfois, comportementales dans laquelle le sujet à
474 un rôle à jouer. Donc, ce que tu décris si bien, c'est que cette expérience perceptive a
475 permis une nouvelle perspective dans ta vie. Cette modification cognitive s'est produite
476 grâce à une expérience perceptive. C'est cela que j'essaye de mettre en avant dans ce
477 bilan. Lui, il a étudié qu'il y a un processus qu'il a pu identifier : quand il y a cette
478 expérience perceptive, il y a une modification cognitive. Quand tu as dit « je prend tout à
479 bout de bras et je ne pense pas à moi ou j'ai besoin de devenir autonome et j'ai besoin
480 des autres », tu as vécu un fait de connaissance. Tout ce que tu as dit n'est pas nouveau.

481

482 I. : Non, ce n'est pas nouveau !

483

484 M. : Ce n'est pas complètement nouveau.

485

486 I. : Non, tout a fait.

487

488 M. : Mais, c'est vécu d'une manière nouvelle : le fait que ça apparaisse à travers une
489 expérience perceptive englobe non seulement le corps mais tout ce que tu es. L'effet de
490 cette expérience est un rebondissement cognitif et à partir de la prise de conscience, il y
491 a une urgence qui apparaît, qui fait que tu as pris des décisions dans une attitude et une

492 posture nouvelle. Tu l'as décrite tout à l'heure et toi même tu t'es étonnée. Je ne sais pas
493 si tu en as reparlé, là, mais tu parlais d'une relation à la lenteur que tu n'avais pas avant.
494
495 I.: Oui, Voilà ! ça, c'était très important et ça continue à être très important ! La lenteur
496 comme expérience dans la sensation, dans les faits, ça amène à une acceptation que les
497 processus de changement ou les projets ont une certaine lenteur. Et ça a modifié... Pas
498 tout le temps ! (Rires) J'ai découvert mon impatience. Dans beaucoup de moments de
499 la vie, je suis impatiente.
500
501 M. : Oui, c'est des natures aussi. Ça a aussi un bon côté. Ça avance. Tu n'as pas peur de
502 la nouveauté...
503
504 I.: Mais, ça peut être cause de frustration. Parce qu'on peut avoir l'impression qu'on ne
505 va pas arriver à son but. Mais en fait, si. Moins vite qu'on imaginait, mais on sait que ça
506 va arriver. C'est ça aussi que j'ai senti. On parlait du rapport à la temporalité.
507
508 M. : Oui ?
509
510 I.: C'est comme si à un moment donné... Maintenant c'est peu plus flou, mais à un
511 moment donné, c'est comme si je pouvais voir l'avenir... (Silence.) C'est comme si je
512 pouvais avoir une sorte d'intuition que quelque chose va se dérouler.
513
514 M. : Mais oui ! Et en même temps c'est comme une confiance, pas seulement une
515 projection. Tu vois peut-être l'avenir, donc ? Mais est-ce que tu peux te connecter avec
516 cette confiance, ou patience ? Par rapport à ce qui va se passer, euh, l'année scolaire
517 prochaine en tout cas avec une partie, par exemple avec les élèves ou avec les profs ?
518
519 I.: Le goût de la lenteur, par exemple dans la gymnastique corporelle, euh... (Silence.)
520 C'est comme si ça donnait aussi un goût de la lenteur dans d'autres domaines. Donc, le
521 goût que l'apprentissage prenne du temps, le goût que le fonctionnement dans le projet
522 de l'école prenne du temps, c'est comme suivre un geste qui va très lentement, alors on
523 sent aussi que dans la vie le processus prend beaucoup de temps.
524

525 M. : Déjà c'est énorme pour toi même. Et il me semble que dans ton expérience, et ce que
526 nous avons vécu ensemble, c'est d'avoir aussi accepté que les autres ont aussi un
527 processus et qu'ils ont un rythme particulier.
528
529 I.: Oui, Oui !
530
531 M. : Le fait d'avoir fait des réunions séparées, montre que tu as accepté par exemple que
532 X et Y soient prêt et en demande de formation de la psychopédagogie perceptive, mais
533 que par contre les autres ne le soient pas. Et ça ne crée pas, il me semble, une
534 préoccupation de ta part, par rapport au projet initial où tu voulais proposer une
535 formation tous ensemble.
536
537 I. : Oui, je sais aussi qu'il y a d'autres projets encore, cachés derrière le coin du rideau,
538 ah ? Plus tard, ah ? Par exemple que les professeurs d'instrument aient une formation
539 plus proche de Willems et plus proche de l'apprentissage de la perception aussi, je sais
540 que ça existe.
541
542 M. : Oui, ça n'empêche pas, tes projets, tes plans...
543
544 I.: Mais ça me permet de les garder en veille, en état de veille, sans inquiétude !
545
546 M. : Bon ! Ecoute je trouve que c'est une belle fin, pour le projet initial qui de toutes les
547 façons se poursuit sur un autre plan.
548
549 I. : Là, il y peut être une chose que je peux dire pour finir ?
550
551 M. : Oui, bien sur.
552
553 I.: Euh, que cette relation, que moi dans mes mots j'appelle la profondeur, est une chose
554 qui ne m'est pas étrangère et que ce que tu as proposé, euh, toute cette exploration
555 d'une intériorité et d'une autre possibilité de percevoir la matière, n'est pas facile du
556 tout, même en étant déjà préparée. Euh, je pense que cela s'est fait très naturellement
557 pour moi, c'est que comme je te connais et que j'ai confiance dans ta façon d'être, de

558 fonctionner dans ta vie, je savais que je pouvais te faire confiance. Ce qui m'a permis de
559 me laisser faire... et de moins résister. Je pense, que si ça avait été proposé par
560 quelqu'un d'autre, ça c'est ma façon de le sentir, peut-être que pour d'autres personnes
561 ce n'est pas le cas. Mais il me semble important de quand même souligner que cette
562 résistance, elle existe... Elle existe, mais ça n'empêche pas le processus de se faire. C'est
563 ça qui est intéressant.

564

565 M. : Juste, euh... parce que tout en parlant, je découvre aussi ce qui est proposé par
566 Danis Bois... qu'évidemment à chaque fois c'est une nouveauté. Dans ce que tu me dis,
567 c'est vrai que... Que ça soit pour moi ou pour quelqu'un qui vient me voir, c'est essentiel
568 qu'il y ait ce rapport qui s'établisse. Chez nous c'est un rapport de longue date, mais
569 c'est certain que s'il n'y a pas cette relation de confiance, c'est presque impossible de
570 faire ce travail. Parce qu'en effet, il est très demandant.

571

572 I. : Oui.

573

574 M. : Comme tu dis on va rencontrer non seulement les résistances, mais les habitudes de
575 tout ce qui est une forme d'être, de ce qu'on est devenu, qu'est inscrit dans la matière.
576 Mais, disons, en tout cas... tel que j'ai essayé, ce que propose cette pédagogie, c'est
577 d'accompagner la personne dans son rythme, même si évidemment il y a des obstacles.
578 Mais comment être prêt au moment où il y a les obstacles, pour que cette rencontre avec
579 les résistances se fasse à travers une expérience concrète, qui est l'expérience
580 sensorielle ? Qui n'est pas la découverte de difficultés psychologiques, des manières
581 d'être qui sont plus ou moins adaptées ou pas, non ! Ça passe par un travail qui est à la
582 fois une invitation à quelque chose de nouveau, qui va apporter une confiance, une
583 assise, qui va apporter une solidité pour, en même temps, pouvoir voir ce qui est en
584 décalage. Parfois... Tu peux peut-être témoigner, est-ce que parfois ça n'a pas été ? Je
585 ne sais pas. Est-ce que tu sens une différence, puisque tu as fait d'autres travaux, avec
586 les autres recherches au niveau psychologique ? C'est important quand tu dis que c'est
587 très difficile et que tu témoignes pour la suite, par rapport aux autres professeurs.

588 (Silence)

589

590 I.: Bah, le seul moment où il y a eu une petite difficulté, ça était quand tu as proposé des
591 exercices pendant les cours avec les élèves et que j'ai senti que tout d'un coup ça prenait
592 presque toute la place et que je perdais ma place d'enseignante. Mais j'ai aussi senti que
593 c'était nécessaire de t'en parler, au lieu de le garder comme une souffrance, qui aurait
594 pu pourrir, quoi ! Donc, comme on en a parlé tout suite, c'était un petit pas de côté et
595 puis les choses ont suivi leur cours. Mais en effet, la question que je me pose... Je suis en
596 train de me dire, en fait, toi, l'attitude que tu as vis à vis de moi, c'est l'attitude qui
597 pourrait être intéressante pour moi, vis à vis de professeurs. Mais ce n'est pas possible
598 tout le temps parce que ce ne sont pas des gens qui sont dans une recherche qui est
599 ouvertement entreprise. Il ne sont peut être pas du tout dans une recherche de
600 perception, ou un truc comme ça.

601

602 M. Mais en même temps, dans ce que j'entends c'est un petit peu contradictoire...

603

604 I.: Oui.

605

606 M. : Parce ce que ce que tu m'as dit tout à l'heure... Tu as fait part du fait que X et Y ont
607 parlé d'une manière que tu ne t'attendais absolument pas.

608

609 I. : C'est vrai ! Oui.

610

611 M. : Donc, qu'est-ce qui fait que notre attitude et notre ouverture à ce monde du
612 Sensible, que ne nous appartient pas, peut avoir un effet sur quelqu'un, même si ce n'est
613 pas conscient, pour qu'une ouverture se fasse ? Ça c'est une question qu'on peut
614 garder... En tout cas, dans ce que j'ai perçu de tes enseignants... Le peu que je les ai
615 côtoyés, surtout le jour du concert où on était imprégnés par cette recherche et où on
616 était, même avec les élèves, tellement dans ce travail, afin de créer des conditions extra-
617 quotidiennes et qu'ils soient plus en contact, justement, avec ce Sensible... Pour ma part,
618 ah ? Tel que l'ai perçu, ça n'a pas touché seulement les élèves...

619

620 I.: Oui !

621

622 M. : Les professeurs dans la manière de ma parler, de se confier même : X avec ses
623 difficultés, Y avec ses intérêts, il y avait une circulation qui dépassait peut-être leur façon
624 habituelle. Il y avait, comme ce que tu as dit : ça devient tellement simple... Tellement
625 naturel !

626

627 I.: Oui.

628

629 M. : Parce que tu es comme dans une place différente en toi. Du coup l'autre le sent.

630 C'est à explorer, c'est à explorer, mais je le sens dans ce dont tu as fait part.

15. ANNEXE 15 – CODIFICATION JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

JOURNAL DE BORD ISABELLE

Premiers contact

« Introspection »

Besoin d'accepter l'attention dispersée. Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant. Difficile de laisser faire. Je ne suis pas détendue. Tant pis.

Ex TRAC (Concerts instrumentaux)

Lenteur-Silence

Sensation perception du déroulement à partir des parties anatomiques.

Tête vers l'avant, menton ver le haut : on travaille un fascia important (plexus) pour le trac.

Pour moi : assise. Mvts arrière/avant -haut/bas. Silence d'abord-lenteur. Casette 3è degré après « la marche fondamentale » 15 secondes avant, quelques secondes point d'appui, 15 secondes vers l'arrière. 3 fois en tout.

1^{er} mai 2013

Transformation ?

Grâce aux séances d'accompagnement corporel et aux échanges avec Marga, je découvre qu'il est possible d'interroger ma pratique professionnelle d'une manière nouvelle. Celle-ci est difficile à définir car elle me semble être un processus en cours. Il ne s'agit pas tant de prendre des décisions nouvelles, que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus : besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite ! Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi---les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.

Le travail avec Marga me touche beaucoup : je me rends compte que la question de m'occuper de moi n'est pas si évidente.

Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une transformation apporté par une attente tranquille : c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y « réfléchisse » la « solution » pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour de multiples raisons, ne me dévore plus.

- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [1]: Cadre d'expérience
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [2]: Etat de l'attention
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [3]: Effort inédit ... [1]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [4]: Effets du silence
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [5]: Effets silence ... [2]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [6]: Difficultés ... [3]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [7]: Difficulté corps
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [8]: acceptation
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [9]: Exercice avec élèves
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [10]: Conditions raf... [4]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [11]: Séquence/per... [5]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [12]: Mvt. divergence
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [13]: Importance d... [6]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [14]: Exercice pour... [7]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [15]: Conditions silence
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [16]: concept de séquence
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [17]: règle des 3 fois
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [18]: Question sur l'... [8]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [19]: rapport à l'... [9]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [20]: Nouveauté ... [10]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [21]: Difficulté à d... [11]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [22]: Comparaiso... [12]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [23]: Rapport à ... [13]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [24]: Difficulté et ... [14]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [25]: Comparaiso... [15]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [26]: Comparaiso... [16]
- Mac 16/10/15 16:47
- Commentaire [27]: Problématiq... [17]

16. ANNEXE 16 – GRILLE CATEGORIELLE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

ANNEXE N° 16 - GRILLE CATEGORIELLE DU JOURNAL DE BORD D'ISABELLE

1. CATEGORIE EMERGEANTE : INCIDENCE DE L'APPRENTISSAGE PAR CONTRASTE LE RENOUVELLEMENT DE SA VIE PERSONNELLE

Sous catégories émergentes	CATEGORIE A PRIORI : RAPPORT A SOI	
	Lignes et corpus	
	Manière habituelle	Découvertes
À son corps (contenus de vécu, expérience sensorielle et changements d'état)	J.L.5 «L'attention dispersée». J.L.6-7 «Difficile de laisser aller. Je ne suis pas détendue.»	J.L.4 «Introspection». J.L.5-6 «Besoin d'accepter l'attention dispersée.». J.L.5-6 «Le silence fait effet au bout d'un moment. On ne sait pas ce que c'est, mais on sent que c'est là, et qu'on n'est pas comme avant.» J.L.6-7 «Tant pis.»
	J.L.32-33 «Pour que cette école à laquelle je tiens si fortement pour de multiples raisons, ne me dévore plus.»	J.L.30-32 «Dans cette nouvelle expérience, plus centrée sur un vécu corporel immédiat, se fait jour une transformation apporté par une attente tranquille : c'est du corps, peut-être, qu'apparaîtra, sans que j'y «réfléchisse» la «solution».
	J.L.37 «Perte d'équilibre (le pied foulé !).»	J.L.37-39 «Mais si je n'accepte pas ce moment de dénuement, de déplacement, je n'aurai pas accès à la nouvelle direction de vie en train de naître.»
	J.L.85-86 «Je suis prise émotions-cerveau- en ébullition. Corps ? Rien.». J.L.86-87 «Nous parlons de la méditation. Je ne sais pas, j'expérimente.». J.L.209 «Pas trouvé le temps de la gym.»	J.L.88 «Du vécu corporel un sens émerge, surtout avec l'action corporelle.»
	J.L.207-208 «Une certaine souffrance, née d'un désir d'agir, de mener la barque dans la bonne direction, qui m'amène à des tensions (nuque, bras, oppression plexus solaire).»	J.L.216 «Ressenti de lâcher prise, retrouvé lors de la gymnastique sensorielle.»., qui peut être retrouvé à d'autres moments de la journée.»
		J.L.277 «L'immobilité et la détente modifient l'état intérieur.». J.L.282-284 «Dans le silence et l'immobilité, il devient possible de prendre conscience des nœuds de tensions : essentiellement le plexus solaire, où se concentre une peur qui est comme l'addition de toutes les petites peurs.». J.L.42 «J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»
À ses sentiments (gout de soi, tonalités et aux changements d'état)	J.L.36 «Je me sens dans un 'entre-deux'. Dans les espaces publics je me sens en danger.»	J.L.40-41 «La « personne accompagnante » a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés. Le fait de qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime.»
	J.L.83 «Etat du jour : émotions violentes.»	J.L.137-138 «Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce que je veux obtenir. Ecouter le silence, sentir l'atmosphère.»
	J.L.146-147 «Je sens un noyau de mélancolie.»	J.L.146-147 «Je l'écoute. Accepter le VIDE (=pas trop planifié) et l'absence de pensées.»
		J.L.284-285 «Peu à peu un sentiment de confiance, de soulagement, d'apaisement peut advenir.». J.L.296 «L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.»
		J.L.59-61 «Reconnaître MES COMPETENCES. Là où il y a manque, me former (chef de cœur) ou m'appuyer sur les compétences d'autres personnes.»
À ses pensées (représentations, image de soi, valeurs)		J.L.85 «Je me voyais comme quelqu'un à l'aise avec son corps.». J.L.267-268 «J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers événements.»
	J.L.279-281) «et un autre goût, qui est celui d'être prisonnière d'associations ou d'identification à une action, une émotion. A ces moments-là, il n'y a pas de contact avec cet espace intérieur.»	J.L.278-279 «On peut sentir la différence entre l'attention consacrée à l'exploration de cet espace.»

SUIITE CATEGORIE EMERGEANTE N° 1	
	<p>J.L.285-287 «Mes fonctionnements habituels sont en attente, au repos. Si j'ai une question difficile à résoudre, je la laisse apparaître et il y a comme une intelligence nouvelle, plus détachée.».</p> <p>J.L.289-290 «Le lâcher prise permet que le problème soit vu comme une suite naturelle, sur laquelle je n'ai pas d'action directe.».</p> <p>J.L.293-295 «Cet été, les étapes et différents séjours se sont succédées sans que j'essaie de RETENIR le passage du temps, sans que je sois tourmentée par : «C'est le début, c'est déjà le milieu, hélas c'est la fin !» Les choses passent, et j'accepte qu'elles passent.».</p>
À ses propres besoins	<p>J.L.23-25 «Il ne s'agit pas tant de prendre des décisions nouvelles, que de laisser se développer mon écoute aux besoins apparus.».</p> <p>J.L.25-26 «Besoin de recul, de ne plus être projetée constamment en avant dans le don de soi et la volonté d'appliquer une pédagogie parfaite !».</p> <p>J.L.36-37 «Besoin d'une extrême vigilance.».</p> <p>J.L.121 «Besoin de revenir à moi : mes compétences, mes limites, mes besoins.».</p> <p>J.L.137 «Besoin de confiance pour l'expérience à venir. Pas d'anticipation sur ce qui je veux obtenir.».</p> <p>J.L.140-141 «Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même –de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.».</p> <p>J.L.163-164 «Je sens le besoin de poursuivre» (l'introspection).».</p> <p>J.L.196-197 «Par rapport à la Fédération Willems : «Je ne ressens plus le besoin d'affirmer mes propres choix pédagogiques (quand ils seront plus clairs...)».</p> <p>J.L.132-134 «Pourtant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois content de m'occuper de moi.».</p>
À son organisation personnelle	<p>J.L.28-29 «Le travail avec Marga me touche beaucoup : je me rends compte que la question de m'occuper de moi n'est pas si évidente.».</p> <p>J.L.138-139 «Je me sens seule dans la difficulté d'instaurer pour moi-même un rythme de journée.»</p> <p>J.L.143-145 «Comment trouver la façon de répartir l'énergie différemment, un investissement affectif équilibré autrement ? : avoir ENVIE d'être nourrie par d'autres choses de la vie que tout ce qu'implique la vie de l'école ?».</p> <p>J.L.176-177 «Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?».</p> <p>J.L.264-266 «J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers événements.».</p>

CATEGORIE A PRIORI : RAPPORT AUX AUTRES		
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus	
	Manière habituelle	découvertes
À ses proches	La peur d'affronter seule les problèmes futurs	
	J.L.139 «Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attendent.».	J.L.140-141 «Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même, de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.».
	Changement dans relation avec ses proches	
		J.L.178-179 «Contacts avec mes proches qui d'ailleurs est en train de devenir plus souple, naturel, comme si je me débarrassais d'une rigidité.».
	J.L.317 «Je me raidis quand je ne rencontre pas chez l'autre le même objectif.».	
À la Fédération Internationale Willems	Changement de posture face à la FIW	
	J.L.196 «Il n'est pas facile d'entrer dans ce cercle où beaucoup d'habitudes relationnelles ont été prises.».	J.L.193-195 «Mon attitude par rapport à la FIW (Fédération Internationale Willems) a basculé aussi : je prend conscience qu'il y a une équipe de «professeurs didacticiens» un peu fermée sur elle-même.(...) Je ne ressens plus le besoin d'affirmer mes propres choix (quand ils seront plus clairs...)».

**CATEGORIE EMERGEANTE : INCIDENCE DE L'APPRENTISSAGE PAR CONTRASTE
LE RENOUELEMENT DE SA VIE PROFESSIONNEL**

CATEGORIE A PRIORI : POSTURE D'ENSEIGNANTE	
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Aux élèves	J.L.26-27 «Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi---les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.» J.L.175 «C'est bon pour les élèves et pour moi.» J.L.296-297 «Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves (profs ? je ne sais pas).»
CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUES D'ENSEIGNANTE	
Catégorie émergente	Lignes et corpus
Formulation des finalités éducatives et objectifs pédagogiques	J.L.44-46 «Par rapport aux cours avec les élèves : Mettre en évidence et favoriser le pouvoir de la musique : Effets de vibrations sur corps/affectif.» J.L.50-51 «Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste. Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.» J.L.52-54 «Grâce aux outils de la SPP, développer la conscience sensorielle. Apprentissage musical à l'étape de la sensorialité. (Et aussi «processus évolutif» de la matière du corps, de l'émotion, du psychisme.)» J.L.56-57 «Pour l'avenir proche, résoudre l'équation : CHORALE, CORPS, FORMATION MUSICALE, ENS. INSTRUMENTAL = (Pratique instrumentale en groupes).» J.L.175 «C'est bon pour les élèves et pour moi.» J.L.188-189 «Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.» J.L.203 «Besoin de préciser en quoi les outils de la PPP optimisent l'apprentissage.» J.L.252-256 «Oui, me dit-il, ce que tu veux faire passer c'est la Vie avec un grand V.» «En effet, c'est quoi d'ailleurs ? Me disais-je en marchant vers l'école.» «En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux.» «Ce que je ressens comme ma vocation.» : «se fait sans mots et sans le préméditer.» J.L.296-297 «Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi et pour certaines élèves.» J.L.297-300 «Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.» J.L.300-302 «Le langage musical ou instrumental, ce n'est pas le plus important : ce n'est qu'un OUTIL pour l'expression d'une intériorité, la sienne ou celle d'autres musiciens qui y ont eu accès et en ont fait passer le message grâce à l'écriture musicale.» J.L.303-304 «Dans mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité !»
Pratique de la PPP	J.L.11 «Sensation perception du déroulement à partir des parties anatomiques.» J.L.13 «Pour les élèves : Tête vers l'avant, menton vers le haut.» J.L.15 «Pour moi : assise. Mvts arrière/avant -haut/bas.» J.L.16 «Quinze Secondes avant, quelques seconds, point d'appui, 15 secondes vers l'arrière.» J.L.17 «Trois fois en tout.» J.L.50-51 «Par rapport aux cours avec les élèves : Etre en état de perception, être attentif, enthousiaste... Etat équilibré qui favorise l'apprentissage.» J.L.171-175 «Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi. Dans ce sens, les exercices de début de cours sont à garder comme un rituel, car quels qu'ils soient même légers et courts, ils apportent toujours un élément d'«extra-quotidien. C'est bon pour les élèves et pour moi.» J.L.180-184 «Par rapport à la pédagogie Willems, je commence à voir les points à développer pour optimiser ce qu'il propose : Travail corporel : voix - (Chorale) écoute - (audition – œuvres – mémoire – mélodie – rythme-harmonie).» J.L.185-186 «Proposer, susciter un rapport avec le corps qui appelle le sens du tempo et un approche de « vivre la musique » dans son corps.» J.L.186-188 «J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer à ma pratique, alliés aux outils de la PPP.» J.L.188-189 «Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»

CATEGORIE A PRIORI : POSTURE DE DIRECTRICE	
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Nouveau rapport aux enseignants, parents et élèves	J.L.26-27 «Il y a peut-être un chemin vers un placement différent (moi----les élèves, les parents, les profs) corporellement et affectivement.»
	J.L.141-142 «Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...».
Nouveau rapport à ses enseignants	Se situer
	J.L.150-152 «Est-ce que l'école est seulement moi, ou est-ce aussi les profs ? Dans quel partage des responsabilités ? Implication naturelle (de leur part). Mais je dois donner un cadre précis (J'ai un mal fou à réfléchir à ça.)».
	J.L.198-200 «Le problème du jour est de trouver un rapport à moi même qui me permette de me placer par rapport aux professeurs. En fait, disons clairement que j'ai peur de provoquer des désaccords, cela crée une tension à l'avance.»
	J.L.226 «Je donne et je reçois rien en retour.»
	Attitude compréhensive et bienveillante envers les enseignants
	J.L.220-223 «Posture cohérente avec mon rôle de Directrice : Ecouter. Répondre à leurs besoins. Ecoute sensible, curieuse. Une vraie ouverture. Qu'est-ce que j'autorise ou pas ?».
	J.L.232 «Etre patient par rapport aux retours des profs, de mes attentes.»
	J.L.233-234 «On ne peut pas aller vite dans les innovations (contact avec LENTEUR en MOI, le Rythme juste va être perçu par eux (les enseignants))».
	Besoin de partage
	J.L.190-192 «Tout ce travail j'aimerais aussi l'intégrer à ma pratique d'enseignement instrumental (dont je sais qu'elle a des failles) et que cette stratégie soit partagée avec les profs d'instrument.»
	J.L.267-269 «Je vois que dans ce projet aussi, il y a besoin de trouver les conditions intérieures où la remise en question de sa propre pratique peut-être acceptée.»
	J.L.269-271 «En le voyant pour moi, je vois que ça peut être difficile pour les autres (enseignants). Cela me donne plus de recul et capacité de réflexion sur la réaction très étrange de X (prof.)».
	J.L.296-297 «Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves (profs ? je ne sais pas)».
	Inviter les enseignants à exprimer leurs besoins
	J.L.242-248 «Je leur ai demandé s'ils adhèrent ou pas à ce projet. «Ils ont besoin de se détendre. Ils ont une vie de dingues...» «Oui mais M en M est une école de musique, on n'y vient pas pour s'amuser, mais pour apprendre ! Le débat a été entamé et rien que cette possibilité de parler était déjà pour moi un intense soulagement. Nous avons convenu qu'il fallait en parler plus tard.»
	J.L.242-244 «Beaucoup de choses de tous ordres ont été partagées. J. parlé de sa difficulté à diriger «Oye como va !», et la nécessité de «faire un travail.»
	J.L.244 «J'ai pu enfin m'expliquer avec X. du problème d'autorité avec ses élèves.»
	J.L.246-248 «Le débat a été entamé et rien que cette possibilité de parler était déjà pour moi un intense soulagement. Nous avons convenu qu'il fallait en parler plus tard.»
	J.L.320-322 «Comment garder mon investissement en gardant la distance suffisante pour ne pas être déstabilisée lorsque quelqu'un, prof ou élève quitte le navire ? «L'appartenance éternelle» (Fréja)».

CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUE DE DIRECTRICE	
Sous-catégorie émergente	Manière de piloter le projet pédagogique
Nouvelle pratique managériale	J.L.98-102 «Je vais vers un nouveau projet. Pour qu'ils (les profs) puissent se sentir impliqués, d'abord accueillir. Ils sont déjà concernés. Quels sont leurs besoins, difficultés, questions, points positifs ? Quelle est leur stratégie ? Chez eux en tant qu'enseignants ou chez les élèves. Les faire parler de leur situation réelle, telle qu'elle est. Accueillir le contexte. Une problématique commune va apparaître.»
	J.L.103 «Moi, leurs parler des apports de la psychopédagogie perceptive : Mes effets sur les élèves.»
	Pratique des outils de la PPP et incidences dans son rôle de directrice
	J.L.104-108 «Partir d'une perception plus ancrée en moi. Le silence. Partir de notre travail (Marga et moi). Peut-être une formation commune (avec les enseignants). Cela peut répondre ou pas aux questions qu'ils rencontrent. Rapport à soi dans la transmission.»
	J.L.109-111 «Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer ...) Compte rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter. Point de départ – déroulement – Point d'arrivée.»
	J.L.116-118 «Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas...). Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle.»
	J.L.238-240 «Je suis rassurée par la présence de P. Mais aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce matin (pendant l'introspection).»
	La mise en place du projet pédagogique
	J.L.122-123 «Comment tenir compte de la situation telle qu'elle est et me proposer des objectifs qui ne me mettent pas en danger, un état de dépassement de mes forces ?»
	J.L.223-225 «Tâches explicites. Plus je suis explicite, plus je suis détendue. Cadre est donné, je peux être cool. Je suis rassurée car le cadre donné, les limites. Une liberté «encadrée» par mes objectifs.»
	J.L.227 «Dérouler mes attentes, je suis responsable que ça marche.»
	J.L.230 «L'équipe est plus nombreuse.»
	J.L.231 «Bilan prévisionnel pour préparer une réunion de RENTREE.»
	J.L.240-241 «J'ai exprimé clairement les changements de l'école et le projet d'avenir.»
	J.L.147-149 «Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle-même.»
	J.L.259-260 «Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce gout est encourageant !»
	J.L.312-314 «Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant que sensation. Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ?»
	J.L.314-315 «Il y a une peur de perdre le contrôle ?». «Comment donner ma confiance ?».
	J.L.316-317 «Ce qu'il y a derrière le projet de l'école en tant que réalisation personnelle : qu'est-ce que je défends ?».

3. CATEGORIE EMERGEANTE : RAPPORT A L'EXPERIENCE FORMATRICE DU SENSIBLE

Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Difficultés rencontrées	J.L.42 «J'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»
	J.L.83-84 «Difficulté d'être en contact avec le vécu corporel des événements (concert).»
	J.L.127 «Je me bats avec moi-même. Un ancien moi et un nouveau moi.»
	J.L.128-131 «L'ancien : un lieu de tension, un lieu sombre, mais je ne peux pas être plus précise sur le lieu où ça se passe. C'est un endroit où c'est déposée une habitude de tout prendre en charge, tout porter – et c'est comme si je ne pouvais pas faire autrement. Comme si cette habitude faisait tellement partie de moi, que changer c'est tout bousculer, risquer de perdre l'équilibre.»
	J.L.139-140 «Je sais qu'un tas de problèmes à résoudre seule m'attend. Je sens un fond négatif.»
	J.L.141-142 «Besoin de construire une protection pour ne pas être démolie par les manifestations des profs, parents, autres...»
	J.L.163 «J'ai encore peu pratiqué «l'introspection» dans le même sens de Danis Bois.»
	J.L.167-170 «Cependant, je sens à la fin de cette introspection, le manque d'une relation avec une pensée d'une autre qualité, comme si cette perspective tournée vers moi, ma vie, mes manques... «manquait» d'une dimension verticale.»
	J.L.198-199 «Le problème du jour est de trouver un rapport à moi-même qui me permette de me placer par rapport aux professeurs.»
	J.L.199-200 «En fait, disons clairement que j'ai peur de provoquer des désaccords, cela crée une tension à l'avance.»
	J.L.205-206 «A la fois envie de tout lâcher et continuer comme avant, et horreur de la stagnation, de l'ennui, de la médiocrité.»
	J.L.209 «Pas trouvé le temps de la gym.»
	J.L.253-254 «Comment porter cette exigence avec sincérité sans que ce soit pesant ? Est-ce possible ?».

	SUITE CATEGORIE EMERGEANTE N°3
	J.L.263-264 «On ne peut pas dire sérieusement que je pratique «l'introspection», ni la gymnastique sensorielle.»
	J.L.274-276 «Pour moi, l'introspection sensorielle reste une étape de ma méditation habituelle, une sorte «d'annexe». Je ne m'y intéresse pas très facilement, parce que je connais un processus d'expérience différente, que je n'ai pas envie de mettre de côté.»
	J.L.303-304 «Dans mon désir de transmettre cette profondeur, il y a un élan souvent frustré : ceux qui n'y ont pas eu accès ne peuvent en ressentir la nécessité !»
	J.L.310-311 «Acceptation de la lenteur. Les autres n'acceptent pas toujours facilement mes temps de silence avant de formuler ma pensée (dans les réunions).»
	J.L.312-313 «Un nœud fondamental que pour l'instant je n'arrive pas à «toucher du doigt» en tant que sensation.»
	J.L.313-315 «Qu'est-ce qui m'empêche de passer le poids d'une partie de mes responsabilités sur les épaules de quelqu'un d'autre ? Il y a une peur de perdre le contrôle ? Comment donner ma confiance ?»
	J.L.104 «Partir d'une perception plus ancrée en soi.»
Voies de passage et stratégies déployées en relation avec le sensible	J.L.132-134 «Pourant, je le désire maintenant pleinement. Aller vers une nouvelle vie, où je n'abandonne pas mes objectifs essentiels, mais où il existe un espace où je sois content de m'occuper de moi.»
	J.L.140-141 «Paradoxalement, je sens aussi le besoin d'être seule avec moi-même –de me poser et de laisser les solutions parler d'elles mêmes.»
	J.L.161-162 «Je prends conscience que la PPP avec tous ses objectifs (bien-être personnel, développement d'une nouvelle pédagogie) s'enracine dans un rapport à soi.»
	J.L.163-164 «Je sens le besoin de poursuivre l'introspection.»
	J.L.165-167 «Par rapport à ma propre pratique habituelle de méditation, j'aime l'approche « désintéressée » qui n'a d'autre but que d'accueillir des informations venant du corps, dans le sens : «Le corps comprend et parle.»
	J.L.171-173 «Toutes ces interrogations sur le rapport à l'intériorité m'amènent à une question vitale : rester en contact le plus souvent possible dans mes cours avec cette dimension de moi.»
	J.L.176-177 «Cette recherche a commencé à opérer un basculement : combien je donne à l'école, combien je me donne à moi pour d'autres objectifs de réalisation personnelle ?»
	J.L.209 «Pas trouvé le temps de la gym. A explorer maintenant.»
	J.L.220-223 «Posture cohérente avec mon rôle de Directrice : Ecouter. Répondre à leurs besoins. Ecoute sensible, curieuse. Une vraie ouverture.»
	J.L.233-234 «On ne peut pas aller vite dans les innovations - contact avec LENTEUR en MOI, le Rythme juste va être perçu par eux. [les enseignants]»
	J.L.238-240 «Je suis rassurée par la présence de P. Mais aussi il ne semble que je retrouve un peu du calme et de la lenteur de ce qui a été vécu ce matin, pendant l'introspection.»
	J.L.254-255 «En chacun de mes élèves, je cherche à toucher l'être. En eux. Cela se fait sans mots et sans le préméditer.»
	J.L.259-260 «Dans mon projet, je dois me prêter à un mouvement qui n'est pas le mien. Mais, j'en ai senti l'amorce aujourd'hui et ce gout est encourageant !»
	J.L.264-266 «J'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les divers événements.»
	J.L.267-269 «Je vois que dans ce projet aussi, il y a besoin de trouver les conditions intérieures où la remise en question de sa propre pratique peut-être acceptée.»
	J.L.296 «L'accès à la PROFONDEUR devient comme une façon quotidienne.»
	J.L.296-297 «Je sens et je sais que ça (la profondeur) existe pour moi, pour certaines élèves.»
	J.L.297-300 «Tout à coup, je me rends compte que l'objectif fondamental de mon projet d'école, c'est ça : proposer un accès à la profondeur, chacun à sa mesure : c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon d'enseigner.»

4. CATEGORIE EMERGEANTE : VALIDATION PAR ISABELLE DE LA DYNAMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Lignes et corpus
J.L.21-22 «Grâce aux séances d'accompagnement corporel et aux échanges avec Marga, je découvre qu'il est possible d'interroger ma pratique professionnelle d'une manière nouvelle.»
J.L.40-41 «La personne accompagnante a un rôle capital, car elle permet aux phénomènes d'être découverts, puis exprimés.»
J.L.41-42 «Le fait qu'ils soient verbalisés leur donne une existence légitime : j'ai le droit d'avoir peur, j'ai le droit d'être excédée, j'ai le droit de me tromper.»
J.L.63-65 «L'aide de Marga c'est aussi rendre plus formelles et plus structurées mes activités et mes recherches. Par ex. : formation P.L., «musiques actuelles» : un cadre, un contrat.»
J.L.67-68 «Ce qui m'éviterait de me confronter en permanence à des défis où j'acquiers les compétences en FAISANT.»
J.L.75-80 «A développer dans journal Marga 22 mai. Développer sur la motivation de transmettre d'ou ça vient ? Quelle énergie ? Quel lieu du corps ? Nouvelles stratégies découvertes grâce à la SPP. Sensations nouvelles. Découvertes sensorielles-gestuelles-tissulaires-représentations, questions panoplie de témoignages.»
J.L.86-87 «Nous parlons de la méditation. Je ne sais pas, j'expérimente.»
J.L.89-90 «Protocole-introspection sensorielle. Gym sensorielle.»
J.L.93-96 «Profes : (Marga) Préparation de la réunion à la suite de notre travail personnel : Grille d'objectifs. Espace inconnu que je laisse à l'intérieur de cette réunion, de la part des enseignants et de la situation.»
J.L.109-111 «Stratégie pour recueillir l'information (par écrit ou enregistrer). Compte rendu de la réunion pour valider et que chacun puisse s'y reporter. Point de départ – déroulement- Point d'arrivée.»
J.L.116-118 «Je prépare une grille de bilan de l'année avec Marga. Synthèse d'Isabelle (ou pas ...) Préparer la réunion à partir de l'introspection ou gym corporelle.»
J.L.147-149 «Soudain je repense à notre conversation avec Marga à propos des profs, et je sens que la solution c'est d'être moi-même solide et claire sur ce que je veux. La suite viendra d'elle même.»
J.L.186-189 «J'ai besoin de continuer à travailler avec Marga des outils de pédagogie précis : objectif, stratégie, bilan... et de les intégrer ma pratique, alliés aux outil de la PPP. Mobiliser l'attention pour les apprentissages audition/corps/visuel.»
J.L.264-266 «Pourtant, le résultat de traitements avec Marga, des échanges, du peu que j'ai exploré de la nécessité et de la vertu du silence et de la «lenteur», je perçois un changement dans ma façon de préparer ou de vivre les événements.»
J.L.291-292 «Remémoration de moments heureux : une piste que j'aimerais suivre pour mieux vivre la solitude.»

SUITE ANNEXE N° 16 - ANALYSE CATEGORIELLE DE L'ENTRETIEN DU 22 MAI

1. CATEGORIE EMERGEANTE : INCIDENCE DE L'APPRENTISSAGE PAR CONTRASTE
LE RENOUVELLEMENT DE SA VIE PERSONNELLE

Sous-catégories émergentes	CATEGORIE À PRIORI : RAPPORT A SOI
	Lignes et corpus
À son corps (contenus de vécu, expérience sensorielle et changements d'état)	I.L.106-109 «En fait, c'est plusieurs choses. Je me suis sentie, comme souvent quand il y a ce silence là, reliée à une force à l'intérieur de moi, qui est la force ou l'énergie dans laquelle je puise pour jouer, faire de la musique et transmettre.»
	I.L.535 «Mes problèmes de pieds sont quasiment partis»,
	I.L.540-541 «Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même. Euh, peut-être aussi de détendre, toujours, tout ce qui passe au niveau des yeux.»
	I.L.545-547 «Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé. Mais c'est vrai que je ne prends plus de somnifère.»
	I.L.551-552 «Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus besoin, pour l'instant.»
À ses sentiments	I.L.112-113 «Mais, je sais qu'il y a une chose qui s'est un peu affirmée, comme si j'avais plus de confiance en moi.»
	I.L.113-115 «Comme si j'avais toujours su que cette chose était là, mais que j'avais un petit peu mise de côté. Peut être comme quelque chose que je n'avais pas le droit de toucher.»
	I.L.540-541 «Oui ! J'ai donc retrouvé une stabilité qui certainement m'a quand même beaucoup manqué.»
	I.L.435-437 «Le fait qu'on travail ensemble cette relation, elle me soutient énormément.» «C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.»
À ses pensées et représentations	I.L.505-507 «Il y a comme une sorte de détente profonde ! Comme si, peut être justement, à un moment comme ça, les difficultés, le poids du passé, les ombres, les choses obscures et lourdes sont complètement reléguées et disparaissent.»
À ses besoins	I.L.394-396 «J'avais moins besoin de m'occuper de moi.» (Pendant les vacances chez des amis). Ceci dit, l'intérêt est toujours là, mais l'intérêt pour cette gymnastique est parti un peu dans les coulisses, à cause de l'urgence du reste.»
	I.L.377-380 «Mais pour l'instant, c'est comme une sorte d'échappatoire... C'est comme si je transgressais quelque chose, parce que normalement, je n'ai pas le temps de le faire.»
	I.L.379-380 «C'est comme si je me disais : Tant pis, je prends le temps de le faire.»
À son organisation personnelle	I.L.139-140 «Mais, peut-être ce qui m'a le plus ébranlée après le travail qu'on a fait le 30 avril, c'est de me rendre compte d'une façon aussi concrète que je m'interdisais de m'occuper de moi.»
	I.L.368-371 «Le moment que je m'accorde essentiellement, c'est le matin. Quand je me lève, j'ai un moment de méditation et puis un moment de gymnastique, appelons cela une gymnastique physiologique, qui est liée à des besoins d'élongation des muscles. Donc, ça me fait du bien.»
	I.L.375-377 «Sinon, des moments de stratégie pour m'occuper de moi ? Quand je sens que c'est trop, je joue du piano. Je joue des choses qui me plaisent ou j'improvise. Revenir à la musique, c'est comme une façon de revenir à moi !»
	I.L.437-439 «Ce qui reste une difficulté pour moi, c'est mettons : j'ai un dimanche devant moi, euh... Qu'est-ce que je vais pouvoir m'accorder qui va me faire plaisir ? Cela, pour moi, reste un problème.»
	I.L.475-476 «J'ai fat de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.»
Sous-catégories émergentes	CATEGORIE À PRIORI : RAPPORT AUX AUTRES
	Lignes et corpus
À ses proches	I.L.388-390 «C'est aussi parce que je me suis donnée une autre façon de m'occuper de moi : je suis partie en vacances, je suis allée me promener et beaucoup d'amis ces sont occupés de moi.»
	I.L.402-404 «J'étais assez étonnée de vivre ces moments là. C'est comme si... comment dire ? Je ne sais pas si c'est les circonstances qui ont fait ça, mais je me suis trouvée dans plusieurs situations où les gens s'occupaient de moi.»
	I.L.405-406 «J'étais très heureuses et il y eu comme un échange assez naturel. Je ne suis pas très sûre que j'aie été toujours comme ça... J'ai été peut-être avant, plus fermée, plus renfermée.»
	I.L.406-407 «D'ailleurs, certains de mes amis m'ont dit que, effectivement, j'étais plus ouverte, plus épanouie.»
	I.L.431-433 «Effectivement, je crois qu'accueillir cette douceur de la part des personnes extérieures, ça doit être assez nouveau pour moi et j'en ai eu des retours de la part des personnes, de ces amis.»
	I.L.433-435 «Peut-être ce qui reste un petit peu à explorer, c'est comment accueillir cette douceur pour moi même, sans passer forcément... ? Là, c'est des amis qui m'avaient invitée...»

SUITE CATEGORIE A PRIORI : RAPPORT AUX AUTRES	
	I.L.492-493 « <i>Et ils (deux amis) étaient assis chacun à côté de moi et j'ai senti de leur part beaucoup d'affection dans ce soulagement de s'être retrouvé. Elle souligne l'intensité de la relation qui a eu lieu et valide au même temps son ressentie : Et ça, c'est une chose intense qui s'est passée à ce moment là dont je suis certaine !</i> ».
	I.L.503-504 « <i>Et en plus, comme ils étaient à côté de moi, il y avait comme une chaleur affectueuse et ça m'a nourri, quoi !</i> ».
	I.L.563-564 « <i>Pendant des années, je me suis très mal entendue avec cette personne,</i>
	I.L.564-565 « <i>Progressivement les choses se sont améliorées ces derniers temps.</i> ».
	I.L.565-567 « <i>Mais je pense que ce weekend, c'est quand même assez étonnant ! Dans le sens où une certaine harmonie s'est installée (entre son compagnon, elle et moi).</i> ».
	I.L.572-574 « <i>Autrefois, je ne me sentais pas très bien. J'avais l'impression de tomber en enfance. J'avais l'impression d'un poids un peu pénible.</i> ».
	I.L.573-575 « <i>Et là, c'était un petit peu là, mais là aussi je me suis laissé faire. Je me suis laissée inviter au restaurant... X a fait la cuisine, je me suis laissée faire de très bons repas.</i> ».
	I.L.575-576 « <i>J'ai fait de très longues siestes, j'ai lu... Et cette nouvelle facilité est sans doute reliée à ce qu'on a fait. C'est possible.</i> ».

2. CATEGORIE EMERGEANTE : RENOUELEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC LE SENSIBLE

CATEGORIE A PRIORI : POSTURE D'ENSEIGNANTE	
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Aux élèves	I.L.130-131 « <i>Comme on disait, je vais vers les autres surtout vers les enfants. Je me projette et je me retrouve ensuite comme vidée.</i> ».
	I.L.148-149 « <i>C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.</i> ».
	I.L.333-335 « <i>Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie de se lever tous seuls.</i> ».
	I.L.338-339 « <i>En même temps, le fait que les élèves tous au même temps, d'une façon harmonieuse, interprètent l'œuvre, pour moi c'est le summum du bonheur.</i> ».

CATEGORIE A PRIORI : RAPPORT AUX AUTRES		
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus	
Pratique de la gestuelle dans ses cours	I.L.127-129 « <i>Donc, la question que je me pose, par rapport à ma pratique, c'est : de ce moment de silence, comment prendre racine la dedans, pour que le cours se déroule ensuite ? Sans faire de la théorie.</i> ».	
	I.L.154-156 « <i>Alors, j'ai réessayé, parce qu'en fait, j'ai été ramenée par le quotidien avec les élèves. Donc, j'ai repris des petits exercices. A chaque fois que je reprends ces petits exercices, il y a toujours ces fameuses conditions extra-quotidiennes qui réapparaissent.</i> ».	
	I.L.157-160 « <i>Immédiatement, dans l'atmosphère, il y a un silence entre moi et les élèves et, évidemment, ce silence apporte à la fois une certaine, euh... Disons, une sorte de paix et de repos pour moi et probablement une préparation pour les élèves, parce que il y quelque chose qui se transforme dans l'atmosphère.</i> ».	
	I.L.160-161 « <i>Et du coup, après, moi, quand je travaille, je suis moins dans une projection.</i> ».	
	I.L.161-162 « <i>Mais enfin, c'est quand même tout un trajet que je ne fais que commencer.</i> ».	
	I.L.220-225 « <i>Oui. Ce que je vois c'est que ce moment, où j'introduis ce petit exercice, où le silence apparaît, en fait, c'est un point de départ. Si on est au début du cours, si c'est soutenu d'une certaine façon, ça peut donner à tout le cours une autre matière. Parce que, j'ai été tenté aussi d'autres fois, comme j'avais beaucoup d'objectifs, de vlan... «Allez on commence.» Je corrige vos devoirs et je fais comme d'habitude... Et puis bon, ça se passe bien, mais ça n'a pas la même qualité que quand on a commencée par le petit exercice.</i> ».	
	I.L.232-234 « <i>Par exemple, si on commence par ça (petit exercice de gestuelle sensorielle) et qu'ensuite on est au moment de l'audition, qui est un moment extrêmement important dans un cours, il est claire que si on part de ce moment là, ensuite l'audition, c'est beaucoup plus efficace (Silence).</i> ».	
	I.L.234-236 « <i>Et il y a aussi une chose, que c'est qu'à partir de ce silence et aussi d'une certaine façon de cette lenteur, les élèves cessent de s'agiter, de tourner, de tripoter leur cahier, etc.</i> ».	
	Pratique de la gestion mentale	I.L.236 « <i>Il y a aussi la question de la représentation mentale...</i> » I.L.241 « <i>Voilà de l'évocation mentale.</i> ».

	SUITE CATEGORIE À PRIORI : RAPPORT AUX AUTRES
	I.L.242-244 « <i>Je leur demande de... ce que tu appelles évoquer... de se sentir d'une certaine façon et puis d'évoquer le son qu'ils ont envie d'entendre quand ils vont poser leurs doigts sur le piano.</i> »
	I.L.245-247 « <i>Et aussi, je leur demande d'évoquer tout le morceau, comme si c'était un paysage, c'est à dire essayer d'avoir une représentation globale, et ça, tous les grands artistes le disent.</i> »
Forte implication et fatigue	I.L.333-335 « <i>Cela me demande énormément d'énergie pour porter un petit peu les élèves pour qu'ils arrivent à un niveau, auquel sinon ils n'auraient pas envie de se lever tous seuls.</i> »
	I.L.335-336 « <i>Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense d'énergie, comme une hémorragie, quoi !</i> »
	I.L.336-338 « <i>Comment faire pour pouvoir être assez tranquille dans cette énergie qu'on donne, pour aller vers un but qui me plaît énormément ?</i> »
	I.L.340-341 « <i>Donc, y a t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?</i> »
	CATEGORIE A PRIORI : POSTURE DE DIRECTRICE
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Aux parents	I.L.331-333 « <i>C'est à dire que, comme le but c'est quand même un enjeu important, vis à vis de l'école, des parents, etc., je me suis fixée comme d'habitude, des défis un petit peu élevés.</i> »
	CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUE DE DIRECTRICE
Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Ses décisions managériales	I.L.280-282 « <i>Je n'ai pas de résultat concret. Mais, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui bougeait. Dans le sens, qu'il y a un moment déjà que je dis que je dois déléguer un certain nombre de tâches, pour pouvoir me consacrer aux tâches qui me plaisent.</i> »
	I.L.286-288 « <i>C'est ça dire que, c'est devenu mon but actuel. Je ne sais pas encore comment je vais y arriver, mais surtout ce qui est bien, c'est que je ne suis pas dans une recherche frénétique d'avoir un résultat immédiat.</i> »
Fatigue et multiplicité des tâches	I.L.345-347 « <i>Mais, l'autre chose qui est extrêmement fatigante et dispersante, c'est que je suis obligée, pour l'instant, dans la situation actuelle, de me concentrer sur les activités qui sont de nature différentes.</i> »
	I.L.347-348 « <i>Si je ne devais que m'occuper d'enseigner ou de préparer le concert, sur le plan musical, je ne serais pas aussi fatiguée!</i> »
	I.L.348-351 « <i>Ce qui est extrêmement fatiguant et exaspérant, c'est de passer de l'organisation à l'enseignement, et revenir à l'organisation, et revenir à l'enseignement... Parce que ce n'est pas la même fatigue fonctionnelle.</i> »
	I.L.351 « <i>Et donc, ça me demande à chaque fois un effort de retournement !</i> »

3. CATEGORIE EMERGEANTE : RAPPORT A L'EXPERIENCE FORMATRICE DU SENSIBLE

Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Difficultés rencontrées	I.L.335-338 « <i>Comment éviter que ça soit une sorte de... ? Comment on appelle ça ? De dépense d'énergie, comme une hémorragie, quoi ! Comment faire pour pouvoir être assez tranquille dans cette énergie qu'on donne, pour aller vers un but qui me plaît énormément ?</i> »
Voies de passage développées en relation avec le sensible	I.L.340 « <i>Donc, y a t-il moyen peut-être de rester plus ancrée, de ne pas être que dans la projection ?</i> »

4. CATEGORIE EMERGEANTE : VALIDATION PAR ISABELLE DE LA DYNAMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Lignes et corpus
I.L.109-112 <i>«Peut être que cette force et cette énergie, qui sont comme une sorte de richesse, me sont apparues ces dernières semaines. Alors est-ce que c'est à cause de ce qu'on a fait comme travail, ou est-ce que c'est une autre évolution ? Je ne peux pas savoir exactement.»</i>
I.L.145-148 <i>«Mais, ce qui m'a intéressé dans le travail que nous avons fait ensemble, c'est que, comme c'est si concret et immédiat, c'est comme si tout d'un coup je le voyais et tout d'un coup la question s'est posée.»</i>
I.L.148-149 <i>«C'est comme si une porte s'était ouverte qui était : c'est possible, à la fois de transmettre, de donner des choses, mais de ne pas me projeter totalement.»</i>
I.L.435-437 <i>«Le fait qu'on travaille ensemble cette relation, elle me soutient énormément. C'est vrai que j'accueille, que je reçois cette douceur et qu'elle me fait du bien.»</i>
I.L.535 <i>«Mes problèmes de pieds sont quasiment partis»</i> , I.L.540-541 <i>«Je pense que j'ai les jambes un peu tendues, quand même. Euh, peut-être aussi de détendre, toujours, tout ce qui passe au niveau des yeux.»</i> I.L.545-547 <i>«Oui, oui. Ce n'est pas pour déprécier quoi que ce soit, mais le fait que je me sois reposée dans des bonnes conditions, ça m'a aidé. Mais c'est vrai que je ne prends plus de somnifère.»</i> . I.L.551-552 <i>«Non, j'ai gardé mon Lexomil, mais les somnifères que je voulais arrêter, je n'en ai plus besoin, pour l'instant.»</i>

SUITE ANNEXE N° 16 - GRILLE CATEGORIELLE DE L'ENTRETIEN DU 31 JUILLET (BILAN)

1. CATEGORIE EMERGEANTE : RENOUVELLEMENT PERSONNEL EN LIEN AVEC LE SENSIBLE

Sous-catégories émergentes	CATEGORIE À PRIORI : RAPPORT A SOI
	Lignes et corpus
À l'organisation de sa vie personnelle S'occuper de soi se consacrer du temps, se donner un espace	B.L.297-299 « <i>Oui, j'ai aussi décidé de faire comme une sorte de bilan pour moi même : qu'est-ce que je peux faire, en étant à l'aise ? Donc, j'en ai fait une liste : des cours de piano, des cours de solfège.</i> ».
	B.L.299-300 « <i>J'ai imaginé ce que j'avais envie de faire dans un monde idéal, où j'avais le temps de faire ce que j'avais envie de faire.</i> ».
	B.L.300-302 « <i>Je me suis fixée ça comme objectif : de me libérer tranquillement de ce que je ne sais pas faire, pour faire tranquillement ce que je sais faire !</i> ».
	B.L.312-313 « <i>Le fait de déléguer des tâches à quelqu'un, ça me permet évidemment d'avoir du temps.</i> ».
	B.L.317-320 « <i>Oui, c'est toute une orientation nouvelle qui je pense prendra peut-être plus de temps : s'occuper de soi. Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce que je n'arrive pas à délimiter les frontières, d'un moment donné me dire : ça c'est pour moi !</i> ».
À ses besoins	B.L.254-255 « <i>Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.</i> ».

2. CATEGORIE EMERGEANTE : RENOUVELLEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC LE SENSIBLE

Sous-catégories émergentes	CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUES D'ENSEIGNANTE
	Lignes et corpus
Confier un de ses cours à quelqu'un	B.L.280-282 « <i>Oui, j'ai pris une décision importante pour moi. Lundi soir, j'avais un cours avec les adultes, dont tu fais parti, que je devais beaucoup préparer et qui me demandait beaucoup d'énergie et d'investissement.</i> ».
	B.L.284-285 « <i>Ei je me suis aperçu qu'il fallait que je confie cette tâche à quelqu'un qui pourrait donner à ce cours la forme d'une chorale.</i> ».
	B.L.285-286 « <i>De même que je me suis posée la question pour d'autres choses, par exemple pour le chef de cœur du concert.</i> ».
	B.L.286-288 « <i>Pourquoi vouloir absolument faire des choses pour lesquelles je n'ai pas été formé professionnellement ? Donc, je suis toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles.</i> ».
	B.L.288- 289 « <i>En effet c'est risqué, c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant !</i> ».

Sous-catégories émergentes	CATEGORIE A PRIORI : POSTURE DE DIRECTRICE
	Lignes et corpus
Aux enseignants	B.L.32-34 «Parce qu'il y a deux besoins qui sont apparus : l'un, c'était faire le point avec X et Y sur ce qui s'était passé avec les enfants pendant le concert et l'autre, réfléchir à un fonctionnement pour l'année prochaine.»
	B.L.34-37 «Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentaient des besoins, est-ce qu'ils avaient des désirs ? Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble.»
	B.L.49-51 «Et donc, en effet, par exemple, j'ai posé la question : qu'est-ce que vous pensez de cette année et X a dit des choses qui m'ont en effet étonnées. Ce n'est pas tellement ce qu'elle a dit, mais le fait qu'elle parle vraiment.»
	B.L.94-95 «C'est ça ! J'ai laissé venir et... Je leur ai tout simplement demandé de parler d'eux. (Silence.) Et ils ont parlé d'eux. (Rires).»
	B.L.190-194 «C'est délicat, parce qu'à la fois j'ai envie de leur laisser la place, et en même temps il faut aussi gérer. C'est à dire qu'il y a un moment où il faut être capable diplomatiquement de dire : «Bon, maintenant on a fait le tour de cette question là, voyons.» Je me suis aperçu que gérer une réunion, ce n'est pas simple, quand même !»
	B.L.198-200 «Je peux sentir leur adhésion réelle. Ils ne viennent pas là parce que la directrice leur a dit qu'il faut qu'ils soient là. Ça les intéresse. (Silence).»
	B.L.208-210 «Tout n'est pas idéal, ah ? Il y a eu, notamment avec Y et Z des moments difficiles. Mais ce qui est très intéressant, c'est que certains que je connais depuis longtemps ont dit des choses qu'ils n'avaient jamais dites avant.»
Besoin de partage	B.L.99-102 «Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût. Encore assez flou, mais enfin un goût de quelque chose, parce que tout suite ils ont été très... Très partants, très positifs.»
	B.L.102-105 «Je leur ai parlé de ce qu'on avait entrepris ensemble. Je ne me rappelle pas précisément de ce que je leur ai dit, mais je crois que je leur ai parlé sincèrement des effets que cela (l'accompagnement) avaient eu sur moi et aussi sur les élèves, par rapport au travail de la préparation de la chorale.»
	B.L.109-111 «Mais, X qui est quelqu'un d'assez réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et vraiment d'accord.»

Sous-catégories émergentes	CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUE DE DIRECTRICE
	Lignes et corpus
Manière de piloter le projet pédagogique	B.L.23-25 «En fait, la dernière fois qu'on s'était vu tu m'avais donné, en effet, beaucoup de éléments par rapport à cette réunion pour laquelle j'avais beaucoup d'appréhension et qui devait être avec tous les professeurs réunis.»
	B.L.28 «J'ai une idée de comment ça doit se passer, laisser peut-être les professeurs s'exprimer. Etre ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence).»
	B.L.29 «Etre ouverte à ce qui va se passer, être réellement dans un état de curiosité. (Silence).»
	B.L.34-39 «Et du coup, je leur ai demandé aussi quelles étaient leurs impressions de cette année écoulée. Est-ce qu'ils ressentaient des besoins, est-ce qu'ils avaient des désirs ? Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble. C'est quelque chose que je ne faisais pas parce que comme toujours, quand on a un peu peur de ce qui va se passer, on a tendance à tout cadrer en avance.»
	B.L.57-61 «Elle (enseignante) ne parle pas de ses besoins, en fait je crois que c'est quelqu'un qui accepte ce qu'on lui propose, sans beaucoup le remettre en question. Donc c'est quelqu'un, je me rends compte, qu'il faut solliciter, pour qu'elle exprime ce qui ne va pas, plutôt que de laisser les choses qui ne vont pas s'envenimer.»
	B.L.70-73 «En fait, ce qui est nouveau et inattendu, c'est que je m'aperçois... Je m'aperçois que ce flux, cet échange peut être naturel et assez simple finalement.»
	B.L.178-181 «En fait ce qui m'est apparu de nouveau, comme je te le disais tout à l'heure, ce que j'ai beaucoup préparé ces réunions et je me suis mise à écrire. Chose qu'avant je n'aimais pas tellement parce peut-être que j'avais l'impression que c'était trop contraignant, que ça figé. Mais en réalité ça donne une sorte de confort, et qu'en effet ça précise le projet.»
	B.L.183-185 «Je suis vraiment dans une ouverture, et un questionnement et, en même temps, je sais quel est le cadre. Ce qui empêche de partir dans tous les sens, ce qui est en effet une grande tendance.»
	B.L.193-194 «Je me suis aperçu que gérer une réunion, ce n'est pas simple, quand même !»
	Nouvelle perspective de management
B.L.247-248 «Evidemment il faut prendre un peu de recul car quand on est dans la bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir.»	

	SUITE CATEGORIE A PRIORI : PRATIQUE DE DIRECTRICE
	B.L.248-251 « <i>M'étant reposée et ayant réfléchi à toutes ces questions, il s'est confirmé que, pour diverses raisons, l'école a grandi et je me suis trouvée dans la situation de tout porter et de faire face de façon absolument irrésistible à tous les problèmes.</i> »
	B.L.251-252 « <i>Avec le recul, je me rends compte que ce n'est pas une fatalité et qu'il y a d'autres façons de travailler.</i> »
Conseillée par un expert en management	B.L.252-254 « <i>En effet le fait de parler avec Y qui a une connaissance professionnelle du management, je me suis rendu compte que mon besoin de déléguer était tout à fait naturel, normal et qu'on pouvait y répondre.</i> »
	B.L.260-263 « <i>Ou en tout cas, il s'est trouvé que j'étais en mesure de demander la bonne chose à la bonne personne. Parce que Y était venu pour faire de la musique avec moi et que j'ai eu cette idée de lui demander : Est-ce que tu t'y connais en management ? Puisque j'en avais un peu entendu parler. Il s'est trouvé que c'était vraiment la bonne personne.</i> »
	B.L.269-272 « <i>Comment je vais déléguer ? On a parlé par exemple du directeur administratif, il m'a dit : «ça, ça va te prendre sans doute à peu près une année, tu vas devoir faire la liste des tâches, tu dois lui faire des listes, on va trouver le contrat, etc.»</i> »
	B.L.272-276 « <i>Par contre sur le plan pédagogique, puisque je lui avais dit que j'avais commencé à penser à l'avenir, dans les années qui viennent, dans les dix années qui viennent, il m'a dit que si peu à peu je voulais prendre du recul, ça prendrait sans doute plus de temps car ce plan est une matière beaucoup plus fine. «Ça se transmet, il faut que tu trouves la bonne personne.»</i> »
	B.L.285-286 « <i>De même que je me suis posée la question pour d'autres choses, par exemple pour le chef de cœur du concert.»</i> »
	B.L.286-288 « <i>Pourquoi vouloir absolument faire des choses pour lesquelles je n'ai pas été formé professionnellement ? Donc, je suis toujours obligée de me dépasser, de faire des choses très difficiles.</i> »
	B.L.288-289 « <i>En effet c'est risqué, c'est de l'exploration, c'est intéressant, mais c'est quand même très fatigant !»</i> »
	B.L.296-297 « <i>Il y a d'autres projets aussi, de projet d'atelier pour les adultes que D. va faire.»</i> »

3. CATEGORIE EMERGEANTE : RAPPORT A L'EXPERIENCE FORMATRICE DU SENSIBLE

Sous-catégories émergentes	Lignes et corpus
Difficultés rencontrées	B.L.318-320 « <i>Si je fonce aussi dans les tâches de l'école, c'est sûrement parce que je n'arrive pas à délimiter les frontières, d'un moment donné me dire : ça c'est pour moi !»</i> »
Voies de passage développées en relation avec le sensible	B.L.317-318 « <i>Oui, c'est toute une orientation nouvelle qui je pense prendra peut-être plus de temps : s'occuper de soi.</i> »
	B.L.254-256 « <i>Donc, en fait on peut dire que les besoins sont apparus et les réponses aux besoins sont arrivées aussi miraculeusement.</i> »
	B.L.247-248 « <i>Evidemment il faut prendre un peu de recul car quand on est dans la bagarre, on a beaucoup de mal à réfléchir.</i> »

4. CATEGORIE EMERGEANTE : VALIDATION PAR ISABELLE DE LA DYNAMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Lignes et corpus
B.L.36-37 « <i>Et en fait cette évidence de les inviter à parler est apparue à la suite du travail qu'on a fait ensemble.</i> »
B.L.99-100 « <i>Et en effet, par rapport à la formation que j'ai avec toi, ce qui a facilité les choses c'est qu'ils avaient déjà eu un contact avec toi, donc je pense qu'ils avaient déjà un goût.</i> »
B.L.109-112 « <i>Mais, X qui est quelqu'un d'assez réservé, quand j'ai parlé de cette possibilité de formation, il était très chaleureux et vraiment d'accord. Evidemment, j'ai dit que tu étais assez soucieuse de ne pas intervenir de façon, comment dire...»</i> B.L.116-117 « <i>Volontaire, et de proposer quelque chose seulement si ça venait d'un besoin. Et X a répondu : «ça c'est très psychologique, dans le bon sens du terme». (Rires ensemble).</i> »